

УДК 378.14

В.М. Галузяк

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми. Традиційно в дослідженнях педагогічного спілкування основна увага зосереджується на з'ясуванні його операційної структури: міжособистісних дій, комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування тощо (М. Березовін, О. Бодальов, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, А. Коротаєв, С. Рябченко, П. Симонов, С. Шеїн та ін.). Однак, хоча педагогічне спілкування об'єктивно проявляється в формі певних інтеракцій педагога з вихованцями, його психологічний зміст далеко не вичерпується одними лише зовнішніми, доступними безпосередньому спогляданню елементами вербальної і невербальної поведінки. Будь-яка дія, як відомо, має внутрішню орієнтувальну основу, спрямовується на досягнення певних цілей, у формуванні яких визначальну роль відіграє зміст мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Тому психологічний аналіз педагогічного спілкування буде неповним, якщо не зважати на його внутрішню, мотиваційно-ціннісну основу. За зовні схожими діями можуть приховуватися різні, навіть протилежні за психологічним змістом, ціннісні орієнтації. Щодо цього С. Рубінштейн зазначав: «...зовні

однорідні і ніби тотожні вчинки можуть здійснюватись за різнорідними мотивами, виражаючи зовсім не однорідні риси характеру і установки або тенденції особистості... Тому нічого не зрозуміє в поведінці людини той, хто не зуміє за зовнішнім відкрити властивості особистості, її спрямованість і тенденції, з яких випливає її поведінка» [8, с.101-102].

Аналіз попередніх досліджень. Недостатня увага до мотиваційно-ціннісного аспекту педагогічного спілкування є причиною поширеного у психолого-педагогічній літературі раціоналістичного підходу до трактування стилю педагогічного спілкування як комплексу довільно обраних педагогом способів, прийомів, стратегій і тактик взаємодії з учнями. Стиль педагогічного спілкування розглядається при цьому як своєрідний зовнішній щодо особистості вчителя «інструмент», від якого при необхідності можна легко відмовитись або змінити його на інший. Такий підхід характерний, зокрема, для робіт, в яких аналізуються стилі педагогічного керівництва. Так, М. Кондратьєв і В. Абраменкова [5], екстраполюючи виділені А. Петровським тактики сімейного виховання на взаємовідносини вчителя з учнями, розглядають авторитарний стиль педагогічного керівництва як реалізацію тактики диктату і опіки, ліберальний – тактики невтручання, демократичний – тактики співробітництва. Очевидно, що стиль педагогічного спілкування розглядається в цьому випадку не з точки зору «трансляції особистості педагога учням» [4], а, швидше, як довільно обрана технологія або тактика міжособистісної поведінки. Питання про особистісні фактори, які зумовлюють вибір вихователем вказаних тактик педагогічного спілкування, у контексті цього напряму досліджень, як правило, спеціально не ставиться і не розглядається.

Аналогічної позиції дотримується П. Симонов, на думку якого, стиль педагогічного спілкування – «особиста справа суб'єкта діяльності», обирається ним з множини всіх відомих стилів і за бажання може легко змінюватись на інший [11]. При цьому під стилем автор розуміє не стільки комплекс особистісно зумовлених особливостей спілкування, скільки виділений внаслідок теоретичної абстракції інваріантний тип, особистісно нейтральний шаблон спілкування. Згідно з такою позицією, головне – визначити найбільш ефективний стиль педагогічного спілкування і рекомендувати його вчителям як еталонний. При цьому ігнорується глибинна вкоріненість стильових особливостей педагогічного спілкування в структурній організації особистості вчителя, їх нерозривний зв'язок зі змістом його мотиваційно-ціннісної сфери. Неможливо просто обрати і послідовно дотримуватись того чи іншого стилю спілкування, якщо він не відповідає особистісному профілю педагога, суперечить його ціннісним орієнтаціям.

В окремих дослідженнях було здійснено спробу з'ясувати взаємозв'язок особливостей педагогічного спілкування з певними індивідуально-психологічними властивостями вчителів. Так, Р. Бернс стверджує, що в основі стилю педагогічного спілкування лежить Я-концепція вчителя – «сукупність всіх уявлень індивіда про себе в поєднанні з їх оцінкою». З'ясувалось, що вчителі з позитивною Я-концепцією схильні до демократичного стилю спілкування, тоді як авторитарний і ліберальний стилі характерні для педагогів з негативною Я-концепцією [1].

Дослідження, проведені на основі теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна, спеціально спрямовувалися на визначення індивідуально-психологічних корелятивів стильових особливостей педагогічного спілкування. Слід сказати, що хоча представниками цього напряму 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 психофізіологічні властивості, безперечно, впливають на формально-динамічні особливості педагогічного спілкування, але не визначають (в усякому разі безпосередньо) його спрямованості. На наш погляд, визначальна роль у детермінації стильових особливостей спілкування належить ієрархічно вищому мотиваційно-смісловому рівню

індивідуальності, який задає ціннісні орієнтири спілкування.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні змісту і значення ціннісних орієнтацій особистості у детермінації стильових особливостей педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Адекватне розкриття психологічного змісту та детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування можливе в контексті розробленого у вітчизняній і зарубіжній психології особистісного підходу (С. Рубінштейн, В. Мясищев, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Л. Петровська, О. Соколова), згідно з яким спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, поведінкового, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє визначальну роль щодо першого.

З точки зору особистісного підходу структуру індивідуального стилю педагогічного спілкування ми розглядаємо як стійкий, закономірний взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуально-типової своєрідності. Внутрішня, мотиваційно-ціннісна підструктура, - синтезує в собі ціннісні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість його спілкування, вибір та використання відповідних способів і прийомів впливу на учнів.

У свій час О. Леонт'єв висловив ідею емоційно-сміислової регуляції діяльності, яка схожа з когнітивною регуляцією, але, на відміну від неї, характеризується не узгодженням операційно-технічної сторони діяльності з об'єктивними умовами вирішуваної задачі, а приведенням загальної спрямованості і динаміки поведінки у відповідність з особистісним смислом проблемної ситуації, з тим значенням, яке вона має для задоволення потреб суб'єкта, реалізації його ціннісних установок і орієнтацій. На нашу думку, такий підхід є досить перспективним у контексті дослідження особистісних детермінант педагогічного спілкування [7].

С. Братченко справедливо акцентує увагу на значенні інтенційної, аксіологічної складової спілкування, яка включає в себе ціннісні орієнтації, смислові установки, мотиви особистості. Внаслідок контент-аналізу проєктивного матеріалу, отриманого за допомогою методу незакінчених речень, ним було виділено шість типів спрямованості педагогічного спілкування: 1) діалогічна (орієнтація на рівноправність у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння, співтворчості і взаєморозвитку); 2) авторитарна (егоцентризм, вимога бути зрозумілим при небажанні зрозуміти співбесідника, ригідність); 3) маніпулятивна (егоцентризм у поєднанні з орієнтацією на саморозвиток за рахунок партнера, прагнення зрозуміти його, щоб «використати», але небажання бути зрозумілим, «розкритим»); 4) альтероцентрична (добровільна відмова від рівноправності на користь партнера, прагнення сприяти задоволенню його потреб, інтересів, бажання зрозуміти іншого при відсутності прагнення бути зрозумілим); 5) конформна (орієнтація на більш «сильного» партнера, але формальна, без справжнього розуміння і прийняття, відсутність прагнення до творчого саморозвитку); 6) індиферентна (відсутність виражених установок в сфері спілкування, байдужість до «проблем іншого» і до самого спілкування, орієнтація на суто «ділові» питання) [2].

Таким чином, стиль спілкування може зумовлюватися домінуючими цінностями особистості. Зазначимо, що в науковій літературі зустрічаються різні підходи до розуміння психологічної природи особистісних цінностей. Перший з них полягає в тлумаченні цінностей в одному ряді з такими поняттями, як погляд, уявлення або переконання [14]. Так, М. Рокіч визначає цінності як «базові переконання в тому, що певні форми поведінки або життєві цілі являються особисто або соціально більш бажаними в порівнянні з іншими формами поведінки чи життєвими цілями» [14, с.45]. Цінності в цьому випадку розуміються як такі, що не мають самостійної спонукальної сили, яку вони здобувають від інших джерел.

Інші психологи розглядають індивідуальні цінності чи ціннісні орієнтації як різновид або аналог соціальних установок, інтересів (В. Ядов). При цьому цінностям приписуються функції спрямування і структурування поведінки особистості.

Третій підхід полягає в зближенні поняття цінності з поняттями потреби і мотиву, підкресленні реальної спонукальної сили цінностей [6]. Такий підхід, на наш погляд, володіє найбільшим евристичним потенціалом і дозволяє адекватно розкрити сутність ціннісної регуляції педагогічного спілкування.

Д. Леонтьєв під особистісними цінностями розуміє мотиваційні структури, які спонукають особистість до предметного втілення у своїй поведінці суспільних ціннісних ідеалів [6]. Особистісні цінності є похідними від цінностей різного типу соціальних (професійних) груп, до яких входить і з якими ідентифікує себе особистість.

Н. Фізер визначає цінність як «організований сукупний досвід, що абстрагує найважливіші риси минулих контактів з реальністю, характеризується нормативністю та приписовістю і слугує критерієм або точкою відліку при оцінці поточного досвіду» [13, с. 111]. Услід за М. Рокічем, який запропонував класичне тлумачення цінностей як стандартів «зобов'язаності» і найважливіших елементів Я-концепції, Н. Фізер розглядає їх як відносно стабільні, емоційно насичені детермінанти поведінки. Однак, на його думку, цінності – це не просто «узагальнені уявлення про бажане», вони виступають також мотиваційними факторами, які разом з потребами формують поведінку. Відмінності між цінностями і потребами стосуються міри їх стабільності, усвідомлення і вербалізації. Як правило, перші менше піддаються змінам, «ближчі до свідомості», чітко вербалізовані. Крім того, на відміну від потреб, цінності можна класифікувати за етичними критеріями добра і зла.

Цінності, виступаючи у ролі смислоутворювальних структур, впливають на суб'єктивне визначення поточної ситуації, так що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний смисл.

Під професійно-ціннісними орієнтаціями ми розуміємо компоненти мотиваційної сфери педагогів, що визначають спрямованість їх спілкування, вибірково орієнтацію на певні аспекти педагогічної діяльності. Близьким до такого розуміння професійно-ціннісних орієнтацій є обґрунтоване О. Орловим поняття особистісної центрації, що трактується як смислова ієрархія інтересів учасників педагогічної системи [8]. Такі інтереси складають основу регуляції дій і вчинків педагога, визначають спрямованість його спілкування. Залежно від змісту провідного інтересу О. Орлов виділяє шість основних центрацій учителя в педагогічній реальності: 1) на власних інтересах; 2) на інтересах шкільної адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмета; 6) на інтересах учнів.

Центрація вчителя – це не просто його спрямованість, але й зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідна психологічна зверненість учителя до них і, отже, вибіркоче служіння їхнім інтересам. Центрація педагога розглядається як інтегральна ціннісна характеристика його професійної діяльності, якою визначається її особистісний смисл.

Діагностування цінностей педагогічної діяльності – одна із складних проблем, що стоять перед дослідниками. Значною мірою це зумовлюється тим, що в сучасній науці немає однозначного розуміння змісту, структури і типології цінностей, а також відсутні надійні методи їх діагностування. Більшість існуючих методик передбачають ранжування певних цінностей, на основі чого робляться висновки щодо змісту ціннісних уявлень і орієнтацій особистості (О. Донцов, В. Сафін, Т. Фролова, Г. Засобіна, В. Степович і ін.). Серед апробованих методів дослідження ціннісних орієнтацій можна виділити такі: ранжування (О. Ядов, О. Здравомислов); самооцінка (О. Донцов); оцінка різних типів поведінки (В. Ольшанський); фіксація оцінних суджень (Ю.В. Синягін), ціннісно-нормативна методика (Г. Залеський); спостереження за

емоційними ставленнями; вибір способів поведінки в умовних і реальних ситуаціях; стилістико-інформаційний аналіз змісту мотивів (В. Федоров) і ін.

На наш погляд, визначення ціннісних орієнтацій, що проявляються у педагогічному спілкуванні, вимагає застосування більш надійних діагностичних методик, ніж традиційні анкети й опитувальники. Ми пропонуємо використовувати з цією метою проективну методику незакінчених речень, в основу якої покладено метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена. В апробації розробленої методики взяли участь студенти Інституту філології та журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Всього дослідженням було охоплено 112 студентів п'ятого курсу. Їм пропонувалось закінчити речення, початок яких спрямовувався на актуалізацію педагогічних орієнтацій, суб'єктивних уявлень про основні цінності і завдання педагогічної діяльності, показники та критерії її ефективності: «На мою думку, вчитель може вважати свою діяльність успішною, якщо...», «У своїй діяльності я прагнутиму насамперед...», «Найважливіше у діяльності вчителя...», «Найбільше задоволення від своєї праці я отримую, коли...» та ін.

Контент-аналіз отриманого матеріалу дав можливість виділити чотири групи професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. Перша з них, умовно названа дидактичною, відображає предметно-навчальний аспект педагогічної взаємодії і включає в себе орієнтації на формування в учнів системи предметних знань, умінь і навичок, розвиток їх інтелектуальних здібностей, активізацію пізнавальної діяльності та формування пізнавальних інтересів. Основні завдання та критерії успішності педагогічної діяльності студенти цього типу вбачають головним чином у реалізації дидактичних завдань: «дати добрі знання з навчального предмета», «допомогтися високого рівня засвоєння учнями навчального матеріалу», «стимулювати розвиток пізнавальних здібностей, логічного мислення школярів», «зацікавити учнів своїм предметом», «виховати учнів творчими, інтелектуально розвиненими, ерудованими», «вдосконалити методику викладання» тощо.

Другу групу становлять ціннісні орієнтації, які стосуються міжособистісного, соціально-психологічного аспекту педагогічної взаємодії: налагодження емоційного контакту і взаєморозуміння, встановлення позитивних, доброзичливих, відвертих стосунків з учнями, формування їх моральної свідомості та самосвідомості. Змістова однорідність цієї групи орієнтацій дає підстави назвати її особистісною, оскільки основну мету своєї діяльності майбутні педагоги вбачають у забезпеченні сприятливих умов для особистісного становлення вихованців, а критерієм її ефективності вважають емоційний мікроклімат у класному колективі, характер взаємостосунків з учнями, їх ставлення до вчителя. Серед найважливіших завдань педагогічної діяльності у цьому випадку називаються, зокрема, такі: «досягти повного взаєморозуміння з учнями», «встановити дружні, довірливі стосунки з вихованцями», «створити атмосферу взаєморозуміння, довір'я, співробітництва», «сподобатись учням, викликати доброзичливе ставлення до себе», «навчити дітей розуміти, любити, бути добрими, чуйними», «сформувати позитивні стосунки з учнями», «сприяти розвитку у дітей почуття власної гідності, позитивної самооцінки» тощо.

Близькою за змістом до попередньої є третя група ціннісних орієнтацій, які також стосуються сфери соціально-психологічної взаємодії, але характеризують не стільки валентність емоційного ставлення учнів до вчителя, скільки відносини поваги, визнання й авторитету. В цьому випадку серед найважливіших критеріїв ефективності своєї діяльності майбутні вчителі називають: «авторитет», «визнання і повага учнів», «шанобливе ставлення учнів до вчителя», «бажання учнів наслідувати вчителя», «високий рівень компетентності, здатність захопити учнів своєю ерудицією», «педагогічна майстерність, професіоналізм» тощо.

Четверта група ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язана з проблемами шкільної дисципліни і стосується здатності вчителя керувати поведінкою учнів. Оцінюючи ефективність педагогічної діяльності, студенти з дисциплінарною орієнтацією, звертають увагу на такі критерії, як «дисципліна і порядок на уроках», «слухняність учнів»,

«організованість класу», «чітке виконання учнями вимог і розпоряджень вчителя», «відсутність порушень дисципліни» тощо.

Виділені нами типи професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів подібні за своїм змістом до типів професійної спрямованості вчителів, які визначив Д. Чернов: спрямованість на спілкування, спрямованість на роботу з навчальним матеріалом, спрямованість на задоволення особистих інтересів [12].

Результати дослідження свідчать про наявність взаємозв'язку між стильовими особливостями педагогічного спілкування та професійно-ціннісними орієнтаціями студентів [3]. Майбутнім педагогам з авторитетним стилем спілкування властива збалансована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування необхідних для цього «допомагаючих» (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування лежить диспропорційна, внутрішньо суперечлива структура професійно-ціннісних орієнтацій особистості. Так, однобічна дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, як правило, проявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування. Для студентів з закритими, формально-рольовими, деперсоналізованими стилями спілкування (зверхній, відчужений, діловий) характерний ціннісний профіль, в якому домінує дидактична орієнтація. Звертає увагу і те, що між професійно-ціннісними орієнтаціями, які декларуються учителями і студентами, та реальними особливостями їх спілкування далеко не завжди існує взаємовідповідність. Зокрема, для багатьох студентів з конформним та відчуженим стилями спілкування характерна досить виражена дисциплінарна орієнтація, в той час як у стосунках з учнями вони проявляють пасивність, залежність і непослідовність. Подібні розходження в багатьох випадках можна пояснити дією механізмів психологічного захисту.

Висновки. Отже, результати теоретичного аналізу й емпіричного вивчення ціннісних чинників педагогічного спілкування дають підстави зробити висновок, що стильові особливості професійного спілкування вчителя детермінуються ієрархічною структурою властивих йому ціннісних орієнтацій. Емпіричним шляхом виділено чотири типи професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів: дидактичний, особистісний, статусний і дисциплінарний. Професійно-ціннісні орієнтації, включаючись у процеси смислоутворення та цілепокладання, опосередковують сприймання, інтерпретацію та оцінку особистістю різноманітних педагогічних ситуацій. У свою чергу, суб'єктивний образ ситуації, який формується в результаті такої оцінки, визначає вибір педагогом конкретних способів і прийомів міжособистісної взаємодії, що знаходить комплексний вияв у відповідному стилі педагогічного спілкування.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
3. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Василь Михайлович Галузяк. – К., 1998. – 200 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Кондратьев М.Ю., Абраменкова В.В. Межличностные отношения. Педагог – учащиеся // Социальная психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – С. 167-210.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44.
7. Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология // Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – М., 1981. – 167 с.

8. Орлов А.Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя / А.Б. Орлов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – С. 34-41.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328с.
- 10.Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергей Александрович Рябченко. – СПб., 1994. – 154 с.
- 11.Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / П.В. Симонов. – М.: Международная педагогическая академия, 1985. – 192 с.
- 12.Чернов Д.Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель-ученик» : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Денис Юрьевич Чернов. – Москва, 2001. - 136 с.
- 13.Feather N. Values, valences, expections and actions // J. of social ps. – 1992. – V. 48, №2. – P.109. – 124.
- 14.Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973. – 402 p.