

УДК 159.955.4

ДОЦЕВИЧ Тамілія Іванівна

*кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті представлені результати адаптації теоретичної моделі та її емпіричної перевірки методики дослідження педагогічної саморегуляції викладача, погляди зарубіжних та вітчизняних авторів на мотиваційну саморегуляцію як професійно важливу якість викладача. У статті представлено теоретичні підходи до понять «мотиваційна саморегуляція», «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи», «внутрішня мотивація». У дослідженні представлено стандартизація методики, визначені її валідність та надійність. Отримана факторна структура опитувальника, представлена чотирма компонентами. Опитувальник містить 32 твердження, які відображають параметри педагогічної саморегуляції викладача вищої школи і може використовуватись у практичній діяльності викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна саморегуляція викладача, мотиваційна саморегуляція, абнотивність, внутрішня мотивація, психометричні дослідження.

Актуальність дослідження обумовлена вимогами сучасної психолого-педагогічної практики в розробці сучасного психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження особистості викладача вищої школи. Провідним напрямом таких досліджень має бути розробка методів дослідження таких професійно важливих якостей викладача, як педагогічна саморегуляція, сутність якої полягає в системі провідних мотивів особистості викладача.

Враховуючи актуальність та недостатню розробленість зазначеної проблеми, метою роботи є розробка та апробація

опитувальника, спрямованого на діагностику рівня розвитку педагогічної саморегуляції викладача вищої школи.

Поняття «регулювання» тісно пов'язане з основними функціями психічного – відбиттям і регуляцією, традиційно виділюваними в психології. Похідним від поняття «регулювання» є саморегуляція. Дослідження саморегуляції педагогічної діяльності викладачів обумовлена недостатньою вивченістю цього процесу, при його очевидній значимості, як у загальної, так і у прикладних галузях педагогічної психології та психології вищої школи. У теоретико-методологічному плані у психології дотепер відсутні досить теоретично й експериментально пророблені уявлення про системно-функціональні механізми саморегуляції особистості, не вивчені залежності між окремими складовими регуляторного процесу та регуляторними механізмами.

Недостатньо досліджений вплив мотиваційних факторів на саморегуляцію професійної діяльності, зокрема не вивчене становлення й розвиток зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери педагога.

Діяльність викладача обумовлена сукупністю провідних мотивів, що складають його мотиваційну сферу. Розгляд мотиваційної сфери особистості педагога лише з позицій співвідношення його трудових, соціальних або професійних мотивів, що є прийнятним у вітчизняній парадигмі, обмежує можливість комплексного дослідження мотиваційних детермінант саморегуляції професійно-педагогічної діяльності викладача. На нашу думку, застосування рівневого підходу до мотиваційних детермінант навчальної діяльності педагога, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, значно розширює можливість вивчення мотиваційних особливостей педагогічної саморегуляції викладачів. Е. Десі та Р. Райан визначають чотири рівні мотивації: 1) екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); 2) інтроєктовану (поведінка регулюється частково засвоєні правила та вимоги); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору даної

діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивну або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах в компетентності (виборі оптимальної трудности завдань, наявність позитивного зворотній зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), обумовлює успішність у навчанні [2].

На основі досліджень самодетермінації поведінки Р. де Чармса, Е. Дісі та Р. Раяна у теоретико-атрибутивному напрямку було встановлено, що первинна мотивація особистості полягає у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін [1]. Це бажання самодетермінованості в концепції Р. де Чармса є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, присутнім в усіх мотивах. Із принципу самодетермінації випливає, що всі зовнішні вимоги до поведінки знижують відчуття самодетермінації. Людина намагається протистояти цим вимогам, і якщо це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, і, як наслідок, формується внутрішня мотивація цієї діяльності. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підкореною зовнішнім вимогам, її діяльність втрачає свою цінність, але продовжується – тоді ця діяльність стає мотивованою зовнішньо [3].

Теорія само детермінації приходить до декілька висновків, необхідних для розуміння природи внутрішньої мотивації особистості:

1) якщо людину винагороджувати за цікаву їй діяльність, то внутрішня мотивація до цієї діяльності зменшиться, і відповідно, зменшиться інтерес до цієї діяльності, її ефективність та якість;

2) якщо людину спонукали до виконання певної діяльності обіцянням винагороди, але у цій винагороді раптом відмовили, то внутрішня мотивація діяльності повинна зрости, і, відповідно, ефективність діяльності та її якість також повинні збільшитися.

3) мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі та вважає себе компетентним.

Щодо міри наукової розробки проблеми слід зазначити, що дослідження в даному напрямку представлені роботами, присвяченими проблематиці академічної саморегуляції та каузальних орієнтацій особистості у теоріях Е. Десі, Р. Райана та Дж. Коннелла.

Саморегуляцію суб'єкта академічної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн, В.Я. Ляудіс, Є.В. Заїка). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості подані у дослідженнях вітчизняних (Є.П. Ільїн, А.О. Ольшанніков) та зарубіжних (Р. де Чармс, Д. Рассел, Р.М. Райан, Е. Дісі, Д.Р. Коннел) вчених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з теорії само детермінації, що передбачає функціонування інтринсивної, інтроектованої, ідентифікованої та екстринсивної видів мотиваційної саморегуляції ми поставили мету кількісного вимірювання психологічного феномену «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи». Ми припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів академічної саморегуляції студентів були сформульовані тридцять первинних тверджень, що, імовірно, відображають параметри педагогічної саморегуляції. Для кожного твердження випробовуваних пропонувалося вибрати одну з чотирьох варіантів відповідей: «не важливе», «не дуже важливе», «важливе», «дуже важливе».

Психометрична вибірка. У досліджувану вибірку увійшли 307 осіб – викладачів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Харківського національного університету будівництва та архітектури, серед них – 273 жіночої статі та 34 – чоловічої. Педагогічний стаж випробовуваних становить від 1 до 40 років.

Випробовуваним пропонувалася наступна інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 4, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по

відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе».

Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 30 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 32 запитання склала 0,874, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Конструктна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,006 до 0,011).

Перший фактор (інформативність 21,24%) утворили пункти: 3,7, 13, 22, 27, 19,15 (представлені у порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 3 «Мені це подобається», або 7 «Мені подобається викладати» та 13 «Мене втішають добрі відповіді на складні питання студентів») розкриває систему внутрішніх стимулів у саморегуляції педагогічної діяльності та може бути позначений як фактор внутрішньої мотивації.

Другий фактор (інформативність 18,07%) об'єднав наступні пункти: 6, 9, 2, 20, 14, 24, 25, 32, 28 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункти 6

(із найбільшим навантаженням (0,832) «Тому що я мушу це робити») та пункт 9 «Для того, щоб задовільнити керівництво і не мати від нього покарань» полягає у прагненні викладача уникнути покарань та невдач у професійній діяльності, запобігти санкціям керівництва та незадоволення студентів, фактор може бути названий зовнішньою мотивацією.

Третій фактор (інформативність 12,43%) представлений пунктами 10, 1, 4, 17, 12, 18, 29, 26, 31. Психологічний зміст пунктів полягає у змісті показового пункту 1 «Я хотів би, щоб студенти вважали мене добрим викладачем» та 4 «Я погано себе почуваю, коли не виконує те, що маю робити», тому, на наш погляд, фактор може бути позначений, як інтроектоване регулювання педагогічної саморегуляції.

Четвертий фактор (інформативність 8,78%) утворений пунктами 8, 5, 16, 21, 11, 23, 30. Так, наприклад пункт 5 «Я намагаюсь ще краще зрозуміти свій предмет» та 8 «Для мене важливо виконувати свою роботу» відображають нормативність особистісних ставлень викладача до професійної діяльності, розкривають його рефлексивну оцінку зовнішніх вимог до педагогічної діяльності, ідентифікацію себе з педагогічним колективом, тому даний фактор може бути позначений як ідентифіковане регулювання.

Отже, перший латентний фактор – внутрішня мотивація обумовлює наступні пункти «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи»: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27. Другий фактор – зовнішня мотивація обумовлює пункти опитувальника: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32. Третій фактор – інтроектована саморегуляція: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26. Четвертий фактор – ідентифіковане регулювання: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Таким чином, кінцева версія опитувальника педагогічної рефлексивності включає чотири фактори – внутрішня мотивація (7 пунктів), зовнішня мотивація (9 пунктів), інтроектоване регулювання (9 пунктів), ідентифіковане регулювання (7 пунктів). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (70 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,733$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В табл. 1 представлені описові статистики «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача».

Таблиця 1

**Описові статистики
«Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача»**

Показники педагогічної саморегуляції	Середнє значення	Міні-мальне значення	Макси-мальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник педагогічної саморегуляції	92,58	35,00	120,00	26,34
Внутрішня мотивація	21,26	8,00	28,00	5,32
Інтроектоване саморегулювання	25,12	10,00	36,00	7,23
Ідентифіковане саморегулювання	23,15	9,00	28,00	5,28
Зовнішня мотивація	20,23	5,00	28,00	5,67

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для загального показника педагогічної саморегуляції становлять 85-105 балів, для показника внутрішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 14-22 бали, для показника зовнішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 13-21 балів, для показника інтроектованого саморегулювання педагогічної саморегуляції – 28-40 балів, ідентифікованої саморегуляції – 16-21 бал.

Конвергентна та дискримінативна валідність «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної

саморегуляції та метакогнітивного досвіду (конвергентна валідність) та показниками мотивів професійної діяльності (дискримінативна валідність) (таблиця 2-3).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції та метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи, n=70

Показники педагогічної саморегуляції	Показники метакогнітивної компетентності			
	Мета-когнітивні знання	Мета-когнітивна активність	Абнотивність	Загальний показник рефлексивності за О.В. Карповим
Інтринсивна мотивація	0,52	0,55	0,64	0,37
Інтроектоване регулювання	0,33	0,31	0,28	0,35
Ідентифіковане регулювання	0,16	0,15	0,11	0,11
Екстринсивна мотивація	-0,24	-0,45	-0,63	-0,36

Встановлено статистично значущі зв'язки між інтринсивною (внутрішньою) мотивацією, інтроектованим регулюванням та рефлексивністю ($p < 0,01$) за методикою О.В. Карпова, метакогнітивної обізнаності та активності ($p < 0,01$) за методикою М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової, метакогнітивною включеністю у діяльність ($p < 0,01$) за методикою О.В. Карпова, абнотивністю ($p < 0,01$) за методикою М.М. Кашапова. Екстринсивна (зовнішня) мотивація має негативні зв'язки зі зазначеними показниками метакогнітивної компетентності викладача вишу. Отже, високий рівень внутрішнього локусу педагогічної саморегуляції особистості викладача передбачає його високий рівень метакогнітивної компетентності.

Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків із мотивами, що діагностуються методикою «Діагностика мотивів професійної діяльності спеціалістів» Т. М. Францевої.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції та мотивів професійної діяльності викладачів вищої школи, n=70

Показники педагогічної саморегуляції	Мотиви професійної діяльності викладача				
	Життєзабезпечення	Взаємодії	Пізнавальний мотив	Мотив визнання	Мотив самореалізації
Інтринсивна мотивація	-0,08	0,05	0,13	0,04	0,07
Інтроектоване регулювання	0,04	0,001	0,07	0,08	0,05
Ідентифіковане регулювання	0,07	0,09	0,001	0,01	0,01
Екстринсивна мотивація	0,12	-0,05	-0,08	-0,03	-0,06

Із таблиці 3 видно, що представлені методики по-різному розкривають природу мотиваційної сфери особистості викладача. Пізнавальні мотиви корелюють на незначущому статистично рівні ($p=0,11$) з показниками внутрішньої мотивації, а екстринсивну мотивацію неможна ототожнювати з мотивами життєзабезпечення чи іншими мотивами.

Висновки. Структурна модель педагогічної саморегуляції особистості викладача у межах нашого дослідження та відповідно до теорії само детермінації представлена внутрішньою, інтроектованою, ідентифікованою та зовнішньою мотивацією.

Педагогічна саморегуляція виступає таким психологічним явищем, що розкриває мотиваційну спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності і реалізується через його ключові стимули

(внутрішню мотивацію як інтерес до викладацької діяльності; зовнішню мотивацію як прагнення уникнути покарань від керівництва, осуд збоку студентів; ідентифіковане регулювання внаслідок порівняння викладачем себе з іншими колегами; інтроектоване регулювання як переконання у тому, що є певна сукупність речей, які мусить робити викладач). Високий рівень розвитку педагогічної саморегуляції, зокрема перевага внутрішньої мотивації у її структурі, передбачає розвинуті метакогнітивну включеність та обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

Стандартизація опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи показала його високу надійність та валідність. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність та може бути використований для дослідження педагогічної саморегуляції в рефлексивній компетентності викладача вищої школи.

Список використаних джерел

1. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С.103–121.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Konnella (шкала SQR II-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №4. – С. 45–47.

ДОДАТОК

«Опитувальник педагогічної саморегуляції»

Інструкція: Оцініть, будь ласка, в баллах кожне твердження: 1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе.

Чому я виконую свою роботу?		Балл
1.	Я хотів би, щоб студенти вважали мене хорошим викладачем	
2.	Я не хочу мати неприємності з-за невиконаних робочих завдань	
3.	Мені це подобається	

4.	Я плохо себя чувствую, когда не выполняю то, что должен сделать	
5.	Я пытаюсь еще лучше понять свой предмет	
6.	Потому что я должен это делать	
7.	Мне нравится преподавать	
8.	Для меня важно выполнять свою работу	
Почему я включаюсь в аудиторную работу?		
9.	Для того, чтобы не избежать конфликтов с руководством	
10.	Я хотел бы, чтобы студенты были довольны	
11.	Я хочу познавать что-то новое	
12.	Мне будет стыдно, если я буду недостаточно выкладываться на парах	
13.	Меня это увлекает	
14.	Активная работа в студенческой аудитории – норма	
15.	Мне нравится работать на парах	
16.	Мне важно включаться и работать со студентами	
Почему я пытаюсь дать ответ на поставленные студентами вопросы?		
17.	Я хотел бы, чтоб мои студенты воспринимали меня как умного и компетентного преподавателя	
18.	Мне стыдно, если я не могу ответить	
19.	Мне нравится отвечать на сложные вопросы	
20.	От меня этого ожидают студенты	
21.	Для того, чтобы понять: достаточно ли я компетентен	
22.	Мне приносят удовольствие хорошие ответы на сложные вопросы студентов	
23.	Для меня важно пробовать поднимать серьезные темы на занятиях и отвечать на сложные вопросы студентов	
24.	Мне хотелось бы, чтобы студенты оценили мою компетентность	
Почему я пытаюсь быть успешным в педагогической деятельности?		
25.	Это то, чего от меня ждут другие	
26.	Чтобы коллеги воспринимали меня как компетентного профессионала	
27.	Мне нравится успешно учиться	

28.	Я не хочу иметь неприятности из-за плохой работы	
29.	Мне будет плохо от того, что я хуже своих коллег	
30.	Для меня это важно	
31.	Я буду гордиться собой, если буду успевать в обучении	
32.	Я могу получить вознаграждение за успешную педагогическую деятельность	

Т.И. Доцевич

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты адаптации теоретической модели и ее эмпирической проверки методики исследования педагогической саморегуляции преподавателя, взгляды зарубежных и отечественных авторов на мотивационную саморегуляцию как профессионально важное качество преподавателя. В статье представлены теоретические подходы к понятиям «мотивационная саморегуляция», «педагогическая саморегуляция преподавателя высшей школы», «внутренняя мотивация». В исследовании представлены стандартизация методики, определенные ее валидность и надежность. Полученная факторная структура опросника, представлена четырьмя компонентами. Опросник содержит 32 утверждения, которые отражают параметры педагогической саморегуляции преподавателя высшей школы и может использоваться в практической деятельности преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическая саморегуляция преподавателя, мотивационная саморегуляция, абнотивность, внутренняя мотивация, психометрические исследования.

T.I. Dotsevich

The article presents the results of the adaptation of the theoretical model and its empirical validation methodology of self-regulation of lecturer, foreign and domestic authors on motivational self-regulation as an important characteristic of the teacher are set. The paper presents the theoretical approaches to the concepts of "motivational self-regulation", "pedagogical self-regulation of high school teacher", "intrinsic motivation." This study used standardized methods, certain of its validity and reliability. The resulting factor structure of the questionnaire, represented by four components. The questionnaire contains 32 statements that reflect the parameters of self-teaching high school teacher and can be used in the practice of university professors.

Keywords: *pedagogical self-regulation, motivational self-regulation, abnotivity, intrinsive motivation, psychometric investigations.*

Надійшла до редакції 25.08.2014 р.