

СТРАТЕГИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ОБУЧЕНИЯ: ОТ КООРДИНАЦИИ СВЯЗЕЙ К ТИПОЛОГИЧЕСКОМУ ЕДИНСТВУ

А.П. Лобанов,

доктор психологических наук, профессор
кафедры проектирования образовательных систем РИВШ;

Т.А. Конопацкая,

магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ

Понятие стиля было заимствовано психологической наукой из области искусства. Стиль характеризует одновременно и манеру письма и творческую индивидуальность автора. Как утверждал Г. де Бюффон, стиль есть сам человек [1]. Его можно имитировать, но он не может быть отчужден от творческой личности. Впервые к термину «стиль» (или стиль жизни) обратился А. Адлер. Затем Г. Оллпорт стал использовать это понятие для обозначения индивидуальной совокупности черт личности и Р. Стагнер – для обозначения перцептивных актов и форм реагирования [2].

В настоящее время наиболее полная типология стилей принадлежит М.А. Холодной. Она вводит обобщенное понятие познавательных стилей, включая в их структуру стили кодирования информации, когнитивные стили, интеллектуальные и эпистемологические стили. По мнению М.А. Холодной, познавательные стили имеют отношение к продуктивным возможностям интеллекта и представляют собой особые интеллектуальные способности человека [3, с. 149].

Согласно «Словаря иностранных слов», «стиль – это способ осуществления чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приемов» [4, с. 474]. Именно поэтому, в психологической литературе принято употреблять такие словосочетания, как «стиль индивидуальной деятельности» или «стиль мышления». В отличие от способностей, стиль представляет собой определенный когнитивный конструкт, который отличается относительной устойчивостью, не содержит оценочных суждений и имеет относительное преимущество при осуществлении определенной деятельности или в процессе познания.

В психологии образования стилевой подход успешно реализован в теории основанного на опыте обучения (Experimental Learning Theory) Д. Колба [5]. В начале 1980-х годов им была предложена концепция трехфазного цикла обучения, которое начинается с конкретного опыта (первая фаза), продолжается благодаря его рефлексии (вторая фаза) и завершается определенным действием (третья фаза), дающим новый

конкретный опыт [6]. В последующем Д. Колб дополнил названную выше модель этапом, который получил название «абстрактная концептуализация».

Г. Лефрансуа полагает, что современная школа должна учитывать (диагностировать и организовывать обучение с опорой на них) стили научения обучающихся и обучающихся. При этом под стилем научения он понимает уникальность учащихся, которая проявляется в особенностях биологических ритмов («совы или жаворонки»), в сильных и слабых сторонах восприятия (визуальное и аудиальное обучение), в социальных предпочтениях (большие и малые группы), в личных особенностях (полезависимость или полenezависимость) [7].

В теории и практике обучения также имеют место исследования, посвященные эффективности преподавания конкретных учебных дисциплин с учетом стилевых особенностей субъектов образовательного процесса: литературы и иностранных языков (Л.Б. Ливер [8]), а также эффективности форм контроля знаний (А.Г. Тицкий [9]) и моделей (коррекционной, традиционной, обогащающей) обучения (Е.Г. Будрина [10]).

Цель нашего исследования заключается в изучении соотношения стилей мышления, способов (стратегий) поведения в конфликтных ситуациях и мотивационных стратегий студентов. Мы придерживаемся положения О.П. Елисеева о том, что в мотивации осуществляется синтез реактивности и активности человека, представленный индивидуально-своеобразными особенностями саморегуляции [11, с. 125], и дополняя его утверждением о влиянии стиля обучения на мотивацию учебной деятельности.

Организация и методика исследования. В нашем исследовании приняли участие 170 студентов второго (43 юноши и 56 девушек) и четвертого (34 юноши и 38 девушек) курсов факультета права Белорусского государственного экономического университета (БГЭУ). В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Опросник стилей деятельности» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой), «Методику диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) и методику «Конструктивность мотивации» Р. Бернса (в адаптации О.П. Елисеева).

1. «Опросник стилей деятельности» («Learning Styles Questionnaire») разработан П. Хони (P. Honey) и А. Мамфордом (A. Mumford). Он базируется на теории циклов обучения Д. Колба и позволяет диагностировать доминирование одного из четырех стилей: деятель или активист (по типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексирующий или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор) [6]. Краткая характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда принадлежит

A. Furnham, C. Jackson и T. Miller (1999). Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт. Теоретик – объективный, рациональный интеллигент. Прагматик – практичный, целесообразный реалист [6; 12].

2. «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса предназначена для измерения отношений к конфликтам и выраженности стратегий управления ими. Автор методики придерживается двухмерной модели регулирования конфликта, включая ориентацию на кооперацию (внимание к интересам других людей) или напористость (защиту собственных интересов). В результате речь может идти о следующих способах регулирования конфликтов: соревнование (конкуренция), приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. При этом только стратегия сотрудничества, по мнению К. Томаса, обеспечивает каждой из сторон конфликтной ситуации выигрыш [13].

3. Методика «Конструктивность мотивации» (КМ) Р. Бернса основана на положении о культурно-историческом происхождении высших психических функций и социальной обусловленности развития личности Л.С. Выготского. Она была модифицирована (переработана) для целей исследования профессиональной ориентации О.П. Елисеевым. По утверждению автора, методика согласуется с типологией мотивационных стратегий В.А. Якунина, которая включает 4 стратегии: интернальную (внутренне определенного поведения), экстернальную (внешне определенного поведения), субъектную (с тенденцией к самоизменению поведения) и объектную (с тенденцией к объективации поведения). Необходимо принимать во внимание то, что типология стратегий является причинной. Она не только упорядочивает отношение индивидуального к типологическому, но и объясняет эти отношения как подструктуры взаимодействия внутреннего и внешнего, которые разворачиваются в соответствующие мотивационные стратегии [11].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи коэффициента линейной корреляции Пирсона и дисперсионного анализа (компьютерная программа STATISTICA 8.0).

Типологическое единство стилей обучения, способов регулирования конфликтов и стратегий мотивации. Образовательный процесс предполагает формирование определенного доминирующего стиля обучения (координацию стилей), которые проявляются не только в учебной деятельности, но и оказывают влияние на межличностные отношения (в том числе, на стратегии поведения личности в конфликте) и направленность мотивации. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что к

стилям обучения / мышления применима такая общая характеристика стилей, как их относительная устойчивость (таблица).

Таблица – Средние показатели стилей обучения, стратегий поведения в конфликте и мотивации студентов

	2 курс		4 курс	
	юноши	девушки	юноши	девушки
активист	6,62	8,98	9,32	8,92
мыслитель	6,86	8,96	9,00	8,47
теоретик	7,21	9,60	8,94	8,47
прагматик	6,55	8,65	9,53	7,84
соперничество	5,57	5,82	6,29	5,97
избегание	6,71	6,36	5,44	6,29
сотрудничество	6,26	6,49	6,12	6,26
приспособление	5,19	5,38	5,62	5,45
компромисс	6,17	5,95	9,32	6,03
медведь	2,02	1,40	0,97	1,55
Тигр	2,05	2,36	1,94	1,92
пантера	2,71	2,15	1,56	2,26
Лев	2,48	2,25	1,71	1,87

На втором курсе обучения в учреждении высшего образования все четыре стиля более выражены у девушек. Различия наиболее значимы по стилям «теоретик» (9,6 и 7,21) и «активист» (8,98 и 6,62) и менее – по стилям «мыслитель» (8,96 и 6,86) и «прагматик» (8,65 и 6,55). На четвертом курсе обучения картина меняется кардинально: юноши более высоко оценивают значение стилей обучения, чем их сокурсницы.

В структуре стилей студентов-второкурсников лидирует «теоретик» и аутсайдером является «прагматик» вне зависимости от пола испытуемых. В то же время девушки отдают предпочтение стилю «активист», а юноши – «мыслитель». К четвертому курсу у девушек преобладает тенденция повышения эффективности обучения за счет экстравертированной установки. Последовательность стилей приобретает следующий вид: активист – теоретик и мыслитель – прагматик (АТ/МП). Студентки склонны к обучению посредством конкретного опыта, основанного на обмене впечатлениями и применении умений к реальным проблемам. Их привлекают коммуникативные образовательные технологии, предполагающие организацию обратной связи, соревновательность, самостоятельность мышления и общение. Недооценка ими стиля «прагматик» мешает формированию инструментальных компетенций. Юноши, напротив,

приобретают склонность к экспериментированию и формируют стиль обучения преимущественно по типу прагматика: прагматик – активист – мыслитель – теоретик. Обучение в учреждении высшего образования приводит к тому, что юноши соответствуют практикоориентированной модели становления специалиста. Возможно, этим можно объяснить соотношение девушек и юношей на второй ступени высшего образования, в магистратуре: перефразируя нобелевского лауреата С. Алексиевич, можно сказать, что у отечественной магистратуры именно «женское лицо».

Девушки второго курса регулируют свое поведение в конфликтных ситуациях посредством сотрудничества (6,49) и избегания (6,36), а юноши – избегания (6,71) и сотрудничества (6,26). При этом девушки чаще используют такие стратегии, как сотрудничество, соперничество и приспособление; юноши чаще прибегают к избеганию и компромиссу. На четвертом курсе юношам в большей степени свойственно соперничество, приспособление и компромисс; девушкам – избегание и сотрудничество.

Развитие и формирование стратегий мотивации на четвертом курсе является зеркальным отражением их выраженности на втором курсе обучения: типы «медведь», «пантера» и «лев» более выражены у юношей-второкурсников и соответственно у девушек четвертого курса. Аналогично происходит трансформация представленности типа «тигр». Он доминирует у девушек на втором курсе и у юношей, хотя и незначительно, на четвертом. Подчеркнем, что экстернально-объектная мотивационная стратегия «тигра» характеризуется положительной мотивацией достижений и отрицательной мотивацией отношений.

В дальнейшем мы сгруппировали испытуемых в зависимости от их доминирующей мотивационной стратегии. 22 студента (12 юношей и 10 девушек) были отнесены к экстернально-субъектной («медведь»), соответственно 36 (17 юношей и 19 девушек) – к экстернально-объектной («тигр»), 50 (20 юношей и 30 девушек) – к интернально-субъектной («пантера»), 44 (22 юноши и 22 девушки) – к интернально-объектной («лев») стратегиям. Такой подход позволил проанализировать выраженность способов регулирования поведения в конфликтных ситуациях каждой группы с доминирующим типом мотивации (рисунок 1).

Для «тигров» наиболее характерна стратегия соперничества (6,75), для «пантер» – избегание (6,98), для «медведей» – приспособление (7,36) и для «львов» – компромисс (7) и сотрудничество (6,73). Наименее характерной стратегией поведения в конфликте для «тигра» является приспособление (5,03), для «пантеры» – приспособление (5,34), для «медведя» – компромисс (5,5), для «льва» – приспособление (4,86).

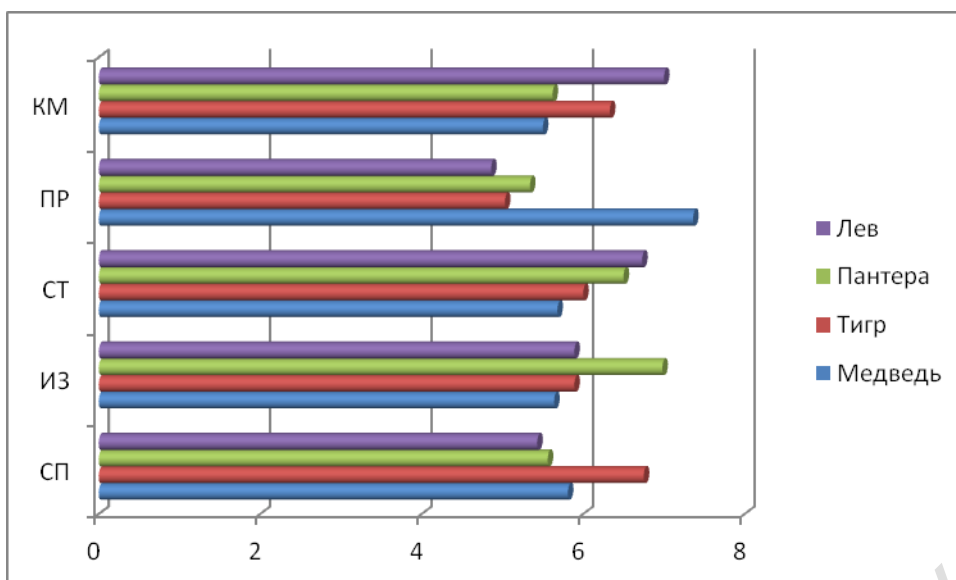


Рисунок 1 – Показатели способов реагирования в конфликте студентов с разным типом мотивации

Результаты нашего исследования, во многом, согласуются с данными О.П. Елисеева. Он в частности указывает на то, что тип «медведь» одновременно демонстрирует две формы приспособления: отрицание внутреннего мира, как своего, так и других людей, и желание властвования; стремление к стабильности за счет приспособления к нравам других и своим привычкам. Инструктивное единство мотивации отношения и достижения приводит к доминированию стратегии соперничества у «тигра». Тип «лев», по О.П. Елисееву, устремлен к совместному творчеству и совместной деятельности (стратегия сотрудничества), а «пантера» – склонна избегать сложных ситуаций. При положительном смысле она проявляет тенденцию сотрудничества, при отрицательном смысле утрачивает чувство ответственности за себя и других людей [11].

Научный интерес представляет анализ структуры стилей обучения / мышления, характерных для каждого типа мотивационной стратегии. На основании убывания выраженности стилей обучения можно получить следующие формулы: АМТП (активист – мыслитель – теоретик – прагматик) у медведя; ПМ/ТА (прагматик – мыслитель и теоретик – активист) у тигра; ТМАП (теоретик – мыслитель – активист – прагматик) у пантеры и ТПАМ (теоретик – прагматик – активист – мыслитель) у льва (рисунок 2).

С точки зрения методики организации образовательного процесса в учреждении образования необходимо принимать во внимание доминирующие стили обучения студентов, принадлежащих к разным типам мотивационной стратегии. Стил «активист» (9,36) и «мыслитель» (8,95) более выражены у студентов с экстернально-субъектной стратегией

мотивации (тип «медведь»); стиль «теоретик» (8,98) – у студентов с интернально-субъектной стратегией (тип «пантера»); стиль «прагматик» (8,84) – у студентов с интернально-объектной стратегией (тип «лев»).

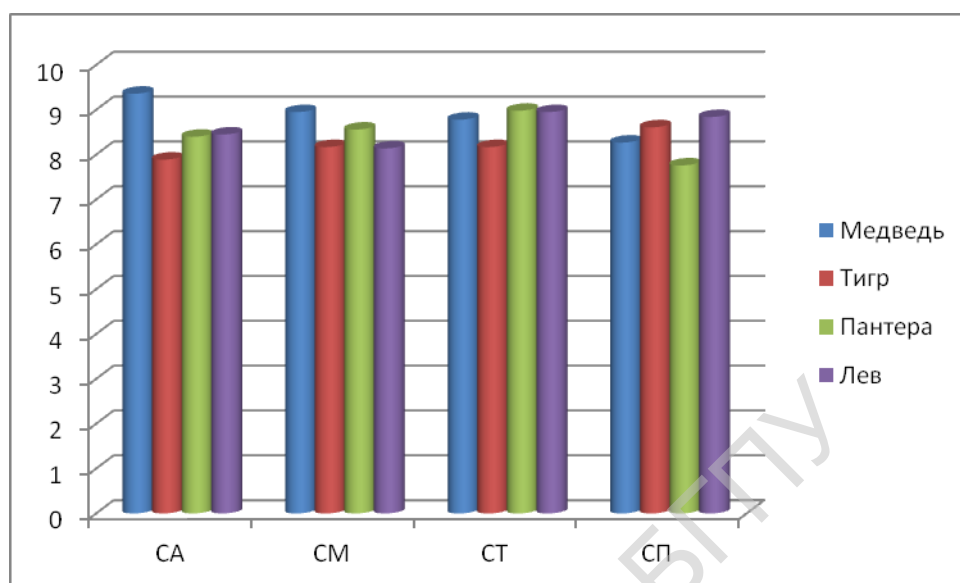


Рисунок 2 – Структура стилей обучения студентов с разными типами мотивационной стратегии

В результате дисперсионного анализа переменных: показателей стилей обучения / мышления студентов 2 и 4 курсов с учетом их пола, были обнаружены статистически значимые различия между девушками и юношами 2 курса и отсутствие различий между сокурсниками разного пола, обучающимися на 4 курсе (рисунок 3).

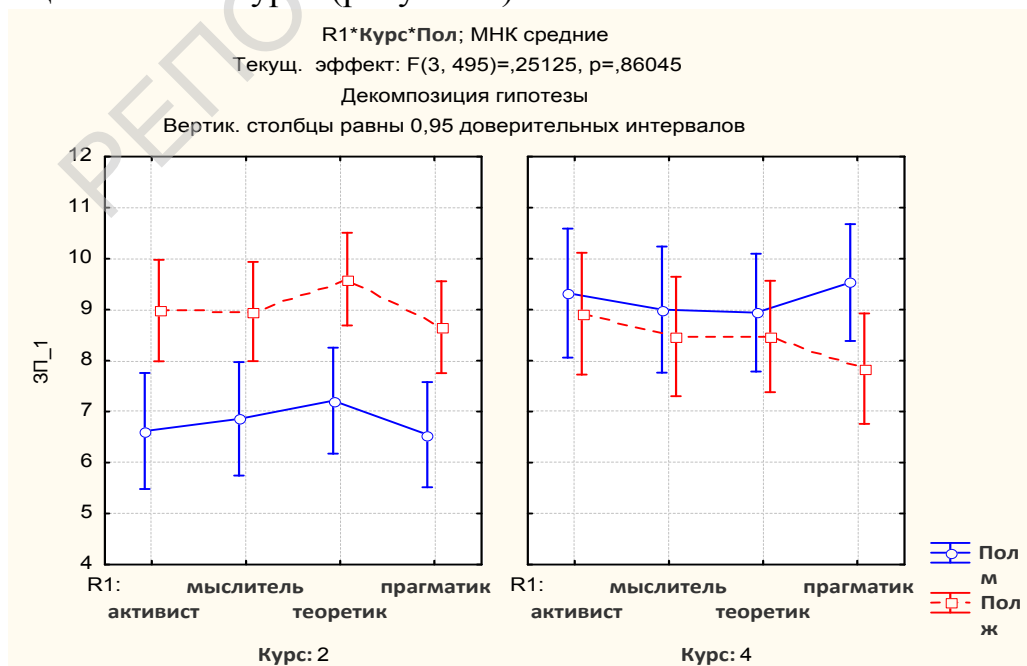


Рисунок 3 – Показатели стилей обучения студентов 2 и 4 курсов

Другими словами, стили обучения подвержены изменениям в большей степени у юношей, чем у девушек. У юношей они демонстрируют тенденцию роста показателей, не только достигают аналогичных значений у лиц противоположного пола, но и незначительно превышают их. У девушек имеет место тенденция снижения оценки значимости стилей обучения.

Коэффициент линейной корреляции Пирсона позволил нам конкретизировать взаимосвязи между стилями обучения, способами регулирования поведения в конфликте и стратегиями мотивации. В результате были установлены следующие закономерности:

1) интернально-субъектная стратегия (тип «пантера»), для которой характерно доминирование внутренней мотивации и мотивации отношений, коррелирует со стратегией избегания у юношей 4 курса (0,32) и компромисса у девушек (-0,29) и юношей (-0,44) 2 курса;

2) интернально-объектная стратегия (тип «лев») взаимного принятия внешнего и внутреннего мира взаимосвязана со стратегией соперничества у девушек (-0,32) и юношей (-0,43) 2 курса, а также со склонностью к компромиссам у девушек (0,46) 2-го и юношей (32) 4-го курсов обучения;

3) экстернально-объектная стратегия (тип «тигр»), с ее доминированием внешнего над внутренним, значимо коррелирует со стратегией сотрудничества (0,28) и приспособления (-0,32) у юношей 4 курса;

4) экстернально-субъектная мотивационная стратегия (тип «медведь») связана со стратегиями приспособления у девушек-второкурсниц (0,35) и юношей (0,37) 4 курса, соперничества у юношей (0,31) и сотрудничества у девушек (-0,27) 2 курса и компромисса у девушек (-0,35) 4 курса;

5) тип «лев» имеет статистически значимые корреляции со стилем «прагматик» (0,33) и «активист» (0,30) у юношей второго курса и «прагматик» (-0,28) у девушек 4 курса; тип «тигр» отрицательно взаимосвязан со стилем «активист» (-0,39) у девушек этого же курса; тип «медведь», в свою очередь, коррелирует со стилем «мыслитель» (-0,30) и «теоретик» (-0,27) у девушек второго курса обучения.

Таким образом, стилевой подход целесообразно рассматривать в единстве с типологическим подходом к исследованию индивидуальных особенностей личности и закономерностей ее поведения в типичных ситуациях. Анализ связей между мотивационными стратегиями, способами регулирования поведения и стилями обучения позволяет выявить общие закономерности, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания в высшей школе.

Заключение. Стилевой подход является одним из приоритетных направлений исследований в педагогической психологии и психологии

образования. Его актуальность обусловлена студентоцентрированной парадигмой и внедрением инновационных образовательных технологий, базирующихся на интеграции когнитивных и личностных характеристик обучающихся. Когнитивная простота и излишняя алгоритмизация приводят к упрощению системы образования, снижает ее эффективность. В процессе обучения современных студентов мало учитывать их типологии, необходимо исходить из вариативности их функционирования в реальном образовательном процессе. Студент имеет не только доминирующий стиль обучения, но и другие стили. Доминирующий стиль определяет общую направленность личности. Совокупность стилей – позволяет гибко реагировать на конкретные ситуации, содержащие неопределенность и предполагающие варианты принятия решений. Другими словами, необходимо знать и использовать не только сильные и слабые стороны своего стиля обучения, но и выстраивать взаимодействие с носителями других стилей обучения / мышления. Все как в шахматах – безграничное число комбинаций сводится к ограниченной типологии партий.

Стиль обучения, безусловно, зарождается в сфере познания и закрепляется в ментальных репрезентациях и когнициях, но затем он распространяется и проникает в области коммуникации и поведения обучающегося и обучающего. В любой сфере деятельности профессионала отличает наличие авторского стиля, который делает его узнаваемым и который нельзя рассматривать отдельно от его личности.

Литература

1. Лосев, А.Ф. Понимание стиля от Бюффона до Шлегеля / А.Ф. Лосев // Литературная учеба. – № 1. – 1988. – С. 153–167.
2. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
4. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
5. Kolb, D. Experimental Learning / D. Kolb. – New York: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.
6. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А.Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.
7. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
8. Ливер, Б.Л. Обучение всего класса / Б.Л. Ливер; пер с англ. О.Е. Биченковой. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.

9. Лобанов, А.П. Взаимосвязь академической успеваемости и когнитивного развития обучающихся / А.П. Лобанов, А.Г. Тицкий // Веснік ГрДУ. Серія 3. – № 2 (113). – 2011. – С. 96–102.

10. Будрина, Е.Г. Динамика интеллектуального развития в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Г. Будрина; Ин-т психологии РАН. – Москва, 2005. – 30 с.

11. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / О.П. Елисеев. – Псков: Изд-во ПОИУУ, 1994. – 280 с.

12. Лобанов, А.П. Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.П. Радчикова // Выш. шк. – 2013. – № 6. – С. 50–56.

13. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.

Ключевые слова: стили обучения Learning Styles, мотивационные стратегии, способы регулирования поведения в конфликтной ситуации.

Резюме

В статье представлены результаты исследования стилей обучения и их взаимосвязи с мотивационными стратегиями и способами регулирования поведения студентов в конфликтной ситуации. Установлено, что стили обучения демонстрируют эффект относительной устойчивости, а их структура претерпевает изменения по мере обучения в учреждении высшего образования. Студенты с разным типом мотивации имеют доминирующие стили обучения и предпочитаемые стратегии поведения в конфликте. Силь «активист» и «мыслитель» более выражены у студентов с экстернально-субъектной стратегией мотивации; «теоретик» – с интернально-субъектной стратегией; «прагматик» – с интернально-объектной стратегией. Стили обучения девушек менее подвержены изменениям, чем юношей.

In the article the results of the investigation of different learning styles and their correlation with motivation strategies and the modes of behavior regulation in the conflict situation are presented.