

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ім. Г.С.КОСТЮКА АПН УКРАЇНИ**

**ГАЛУЗЯК ВАСИЛЬ МИХАЙЛОВИЧ**

УДК 159:37.015.3

**МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ  
ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО  
СПІЛКУВАННЯ**

**19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

**Автореферат**

дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

**Київ – 1998**

*Дисертацією є рукопис.*

Робота виконана в Інституті психології ім. Г.С.Костюка АПН України, лабораторія психології навчання.

*Науковий керівник* – дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор

**Максименко Сергій Дмитрович**

Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України,  
директор

*Офіційні опоненти:* доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

**Машбиць Юхим Ізраїлевич**

Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України,  
лабораторія нових інформаційних технологій навчання,  
завідувач

кандидат психологічних наук, доцент

**Корнєв Микола Ничипорович**

Київський Національний університет ім. Т.Шевченка МО  
України, кафедра соціальної та педагогічної психології,  
завідувач

*Провідна установа* – Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова МО України, кафедра психології та педагогіки, м.Київ.

Захист відбудеться “22” грудня 1998р. о 10 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.453.11 в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України за адресою: 252033, м.Київ-33, вул. Паньківська, 2.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України за адресою: 252033, м.Київ-33, вул. Паньківська, 2.

Автореферат розісланий “20” листопада 1998 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради



Алексєєва М.І.

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність дослідження.** Одним з найбільш актуальних завдань сучасної школи є послідовна демократизація і гуманізація взаємостосунків між учасниками педагогічного процесу. Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєво залежить від характеру міжособистісних стосунків між учителем та учнями у навчально-виховній взаємодії. В педагогічному процесі саме на соціально-психологічні взаємостосунки з дітьми накладається вся багатоаспектна система навчально-виховних зусиль педагога.

У зв'язку з цим проблема індивідуальних стилів педагогічного спілкування набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і прикладному аспектах. Удосконалення і корекція стильових особливостей педагогічного спілкування відкриває широкі перспективи для зростання професійної майстерності педагогів, підвищення виховного потенціалу та продуктивності педагогічної діяльності в цілому. Тому закономірно, що проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування виділилась в спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено цілий ряд робіт, в яких аналізуються психологічні особливості та структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, розглядається навчально-виховна ефективність різних стилів, їх вплив на особистісний розвиток учнів (М.О.Березовін, О.О.Бодальов, С.Л.Братченко, В.О.Кан-Калик, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, Я.Л.Коломинський, А.О.Коротаєв, Л.І.Криволап, О.О.Леонтьєв, В.С.Мухіна, А.Ю.Максаков, Н.Ф.Маслова, С.А.Рябченко, І.В.Суботський, Т.С.Тамбовцева, І.С.Тодорова, С.А.Шейн та ін.).

Водночас цілий ряд аспектів даної проблеми залишається поки що недостатньо дослідженим. Серйозної уваги вимагають, зокрема, такі питання, як динаміка і закономірності становлення стилів педагогічного спілкування; особистісні, мотиваційно-ціннісні фактори, що зумовлюють формування та стабілізацію в спілкуванні вчителів індивідуально-типологічних особливостей тощо.

У літературі переважає емпірично-описовий підхід до тлумачення, аналізу і диференціації стилів педагогічного спілкування, в контексті якого основну увагу зосереджують на зовнішній, операційно-технічній стороні спілкування вчителя при явній недооцінці його внутрішнього, мотиваційно-смыслового аспекту. Недооцінка мотиваційно-ціннісних, найбільш тонких, суб'єктивних і важкодоступних для дослідження та корекції факторів нерідко призводить до хибних уявлень про шляхи і можливості формування та вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування, породжує ілюзію, що для їх оптимізації достатньо сформувати у вчителів набір ефективних комунікативних умінь і прийомів.

Недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів проблеми особистісної детермінації педагогічного спілкування та об'єктивна необхідність у підвищенні якості підготовки майбутніх учителів до продуктивної взаємодії з учнями зумовили вибір теми даного дослідження: "Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування".

Тема дисертаційного дослідження є складовою загальної теми лабораторії психології навчання Інституту психології АПН України ім. Г.С.Костюка “Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах”. Номер держреєстрації 0196U006951.

**Об’єкт** дослідження – професійно-педагогічне спілкування вчителів з учнями.

**Предмет** дослідження – мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

**Мета дослідження** полягала у виявленні стильових, індивідуально-психологічних особливостей педагогічного спілкування та зумовленості їх формування особистісними, мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога.

**Основні гіпотези дослідження:**

- в основі стильових особливостей педагогічного спілкування вчителя лежить система властивих йому мотиваційно-ціннісних диспозицій, які, виступаючи психологічною основою механізмів смислоутворення та цілепокладання, визначають типовий для нього спосіб сприймання, інтерпретації та оцінювання педагогічних ситуацій, а також селекцію і вибір характерних способів та прийомів спілкування з учнями;

- відносна стабільність, трансситуаційність та індивідуальна специфічність стильових особливостей педагогічного спілкування зумовлюється якісно своєрідною, ієрархічно організованою системою мотиваційно-ціннісних диспозицій педагога: генералізованих мотивів (домінування, афіліації, досягнення), професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів.

- формування продуктивних та гармонізація неадекватних стилів педагогічного спілкування потребує психологічної корекції не тільки операційно-дійового, інструментального аспекту спілкування, але й змісту та ієрархічної структури мотиваційно-ціннісних диспозицій особистості вчителя.

Відповідно до мети і гіпотез було визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми стильових особливостей педагогічного спілкування в загальній, соціальній і педагогічній психології та сформулювати на цій основі вихідні теоретичні позиції експериментального дослідження.

2. Розкрити психологічну структуру індивідуальних стилів педагогічного спілкування та розробити систему критеріїв і категорій для їх класифікації, діагностики та аналізу.

3. Розробити концептуальну модель мотиваційно-ціннісної детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування, на основі якої експериментально дослідити взаємозв’язки між стильовими особливостями педагогічного спілкування та мотиваційно-ціннісними диспозиціями учителів.

4. Визначити психолого-педагогічні умови і апробувати методику цілеспрямованого формування та вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів через корекцію їх мотиваційно-ціннісних диспозицій.

**Методологічною основою** дослідження виступили: загальнопсихологічні положення теорії педагогічного спілкування (О.О.Бодальов, В.А.Кан-Калик, Г.О.Кова-

льов, Я.Л.Коломинський, О.О.Леонтєв, Х.Й.Лійметс, О.В.Мудрик, І.О.Синиця, І.В.Страхов та ін.), концепція діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (О.М.Леонтєв, С.Д.Максименко та ін.), теоретичні основи формування особистості майбутнього вчителя (О.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Г.С.Сухобська та ін.), положення про співвідношення і взаємозв'язок поведінкового та особистісного аспектів спілкування (С.Л.Братченко, В.С.Мухіна, В.М.Мясищев, Л.А.Петровська, С.Л.Рубінштейн, О.Т.Соколова та ін.), дослідження психологічних механізмів цілепокладання та мотиваційно-сислової регуляції поведінки, виконані в контексті загальнопсихологічної теорії діяльності (Б.С.Братусь, Д.О.Леонтєв, В.К.Вілюнас та ін.).

**Методи дослідження.** Для реалізації завдань дослідження було підбрано систему взаємодоповнюючих, адекватних предмету дослідження теоретико-емпіричних методів: теоретичний аналіз проблеми індивідуально-психологічних особливостей педагогічного спілкування, контент-аналіз, емпіричні методи діагностування стилевих особливостей та мотиваційно-ціннісних детермінант педагогічного спілкування (спостереження, експертне оцінювання, анкетування, оцінювальні шкали, опитувальники, техніка репертуарних решіток Дж.Келлі). В основу дослідження було покладено психолого-педагогічний експеримент, в ході якого визначались можливості та механізми цілеспрямованого формування і вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Отримані дані піддавались факторному та кореляційному аналізу з наступною якісною інтерпретацією і змістовним узагальненням. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалася з допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм STATISTICA.

**Наукова новизна** дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичної моделі мотиваційно-ціннісної детермінації педагогічного спілкування; створенні комплексної класифікації стилів педагогічного спілкування на основі визначених в результаті факторного аналізу базових комунікативних параметрів; визначенні структури особистісних диспозицій, що обумовлюють відносну стабільність, індивідуальну своєрідність і транситуаційність поведінкових характеристик професійного спілкування вчителя; здійсненні змістовної характеристики та порівняльного аналізу виділених стилів педагогічного спілкування, їх проявів у процесі навчально-виховної взаємодії; розкритті захисної природи професійно неадекватних стилів педагогічного спілкування; обґрунтуванні психолого-педагогічних умов і етапів цілеспрямованого формування та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в розширенні та поглибленні знань про закономірності, психологічні механізми мотиваційно-ціннісної детермінації стилевих особливостей педагогічного спілкування, у розкритті взаємозв'язку між індивідуальним стилем спілкування та особливостями мотиваційно-ціннісної сфери вчителя: генералізованими мотивами афіліації, домінування та досягнення, структурою професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів та когнітивно-емоційними характеристиками Я-концепції.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що отримані в ньому результати можуть бути використані для вдосконалення програм і методик соціально-психологічної підготовки студентів педвузів до професійної діяльності та оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Апробований в дослідженні комплекс форм, методів та прийомів може використовуватися викладачами педагогічних навчальних закладів з метою корекції мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів та оптимізації індивідуально-психологічних особливостей їх професійного спілкування. Розроблені методики діагностування стильових параметрів педагогічного спілкування та їх мотиваційно-ціннісних детермінант можуть застосовуватися в консультаційній роботі та при наданні корекційної допомоги учителям з метою гармонізації і підвищення ефективності їх індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

**Особистий внесок.** В опублікованих у співавторстві статтях концептуальні ідеї, методичні розробки та результати співавторів не використовувались. У виданій у співавторстві монографії обсягом 10 д.а. авторів належить 2,5 д.а.

**Надійність і вірогідність** результатів дослідження забезпечувалась використанням надійних і валідних діагностичних методик, адекватних меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю вибірки та застосуванням статистичних критеріїв оцінювання значимості експериментальних даних.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 1993-1997 років на базі філологічного і фізико-математичного факультетів Вінницького державного педагогічного університету та СШ №1 і №6 м.Вінниці. Загалом у дослідженні взяли участь 386 студентів випускних курсів та 39 учителів.

**Положення, що виносяться на захист:**

1. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування являє собою детермінований мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога комплекс стабільних в часі, індивідуально своєрідних і транситуаційних способів, прийомів та експресивних характеристик спілкування з учнями.

2. Структура індивідуального стилю педагогічного спілкування характеризується закономірним взаємозв'язком внутрішньої, мотиваційно-ціннісної і зовнішньої, поведінкової (операційно-дійової) підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуально-типової своєрідності. Мотиваційно-ціннісна підструктура відіграє детермінуючу роль щодо поведінкової і синтезує мотиваційні диспозиції педагога (професійно-ціннісні орієнтації, генералізовані мотиви досягнення, афіляції і домінування та особистісні конструкти), які зумовлюють формування в свідомості педагога когнітивно-емоційних оціночних структур, крізь призму і на основі яких він сприймає та оцінює ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку та наслідки застосування тих чи інших способів спілкування, вибирає відповідні способи і прийоми педагогічної взаємодії.

3. Операційно-дійова підструктура включає в себе вербальні і невербальні способи та експресивні характеристики спілкування, які в узагальненому вигляді проя-

вляються в трьох біполярних параметрах педагогічного спілкування: "домінантність, директивність – залежність, пасивність"; "симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність"; "формальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість". Ортогональність та полярність описаних параметрів дозволяє виділити вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: "авторитетний", "діловий", "зверхній", "конформний", "байдужий", "відчужений", "формально-толерантний", "агресивний".

4. Умовами цілеспрямованого формування та вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів є: 1) поєднання поведінкового тренінгу, спрямованого на розвиток інструментального аспекту педагогічного спілкування, з спеціальною корекційною роботою по трансформації мотиваційно-ціннісної сфери педагогів; 2) активізація рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивізацію та усвідомлення майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних факторів та поведінкових особливостей власного професійно-педагогічного спілкування, типових проблем і механізмів психологічного захисту; 3) створення можливостей для активного пошуку, конструювання і випробування студентами нових особистісних конструктів, способів, прийомів і моделей педагогічної взаємодії; 4) забезпечення учасників корекційного процесу адекватним, інформативним та оперативним зворотним зв'язком. В найбільшій мірі реалізації цих умов сприяє групова форма організації навчання, що здійснюється у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу.

**Апробація та впровадження.** Основні положення та результати дослідження доповідалися на міжнародних наукових Костюківських читаннях "Сучасна психологія в ціннісному вимірі" (Київ, 1994), на українсько-американському семінарі "Гуманізація освіти і завдання практичної психології" (Київ, 1994), на міжвузівській науково-практичній конференції "Національна школа України: закономірності становлення і розвитку" (Тернопіль, 1996), на четвертих всеукраїнських педагогічних читаннях "В.О.Сухомлинський і сучасність" (Вінниця, 1997), на міжнародній науково-практичній конференції "Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти" (Вінниця, 1998), на засіданнях лабораторії психології навчання Інституту психології АПН України, на звітних наукових конференціях Вінницького державного педагогічного університету, на педагогічних радах і семінарах для учителів загальноосвітніх шкіл м.Вінниці.

Основний зміст роботи відображений у 9 публікаціях.

**Структура і обсяг дисертації.** Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків і списку використаних джерел, що нараховує 350 найменувань. Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках. Робота містить 9 таблиць і 13 рисунків на 17 сторінках.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовується актуальність проблеми, визначається об'єкт, предмет, мета, гіпотеза і завдання дослідження, розкривається методологічна основа і

методи, наукова новизна, теоретичне і практичне значення роботи, сформульовано положення, які виносяться на захист, наведено дані про апробацію та впровадження результатів дослідження.

У **першому розділі** – “Теоретичні основи дослідження стильових особливостей педагогічного спілкування” – викладено результати аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, проаналізовано основні напрями та підходи до вивчення стилів міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, розроблено концептуальну модель мотиваційно-ціннісної детермінації стильових особливостей педагогічного спілкування, визначено психологічні механізми впливу мотиваційно-ціннісних факторів на стильові особливості спілкування вчителя, виділено та охарактеризовано комплекс мотиваційно-ціннісних диспозицій, які визначають стильові параметри педагогічного спілкування.

У соціальній та педагогічній психології сформувалося два основних підходи до вивчення стилів міжособистісного і професійного спілкування: ситуаційний та особистісно-диспозиційний. Представники ситуаційного напрямку (У.Мішел, М.Аргайл, А.Фернем, Т.Е.Аргентова, Ю.С.Крижанська, В.П.Третьяков та ін.) акцентують роль ситуаційних факторів в детермінації способів спілкування особистості і звертають увагу на такі його параметри як мінливість, ситуаційна адекватність та специфічність. В особистісно-орієнтованому підході експліцитно чи імпліцитно стверджується провідна роль внутрішніх диспозицій (мотивів, потреб, рис, орієнтацій, установок, цінностей) в детермінації стильових особливостей спілкування особистості.

Найпоширенішим у вітчизняній педагогічній психології є підхід, започаткований виконаними К.Левіном у 30-х рр. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва (лідерства): демократичного, авторитарного і стилю невтручання (*laissez-faire*). Стиль педагогічного спілкування в контексті даної теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна, типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів.

Значна кількість робіт присвячена дослідженню проблеми психолого-педагогічних наслідків та продуктивності різних стилів педагогічного спілкування. Більшість дослідників розглядає індивідуальний стиль спілкування вчителя як один з найважливіших факторів ефективності педагогічної діяльності (А.А. Андреев, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, В.А.Кан-Калик, Я.Л. Коломинський, О.В. Киричук, О.О. Леонтьєв, Н.Ф. Маслова, А.В. Петровський та ін.).

Значно менше уваги в психолого-педагогічних дослідженнях приділяється вивченню закономірностей становлення емпірично виділених стилів педагогічного спілкування, з'ясуванню взаємозв'язків між особистісними, мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога і стильовими особливостями його спілкування, визначенню особистісних факторів, що лежать в основі професійно неадекватних стилів педагогічного спілкування тощо.

Очевидно, що саме недостатня увага до вивчення мотиваційно-ціннісного аспекту педагогічного спілкування є причиною поширеної у психолого-педагогічній літературі некоректної технологізації поняття “стиль спілкування”, його редукації до



сукупності довільних тактик, технік та прийомів спілкування, у виборі яких педагогічним не обмежений і керується однією лише доброю волею та міркуваннями педагогічної доцільності. Стиль педагогічного спілкування розглядається при цьому як свого роду зовнішній стосовно особистості вчителя інструмент, від якого при необхідності можна легко відмовитись або змінити його на інший. Однак експериментальні дослідження свідчать, що одного лише знання ефективних способів спілкування та володіння відповідними уміннями і навичками далеко не завжди достатньо для формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування. У випадку деформації мотиваційної сфери особистості педагога інструментальні аспекти спілкування можуть відігравати вторинну, службову роль, забезпечуючи психологічний захист.

Адекватне розкриття психологічного змісту та детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування можливе в контексті розробленого у вітчизняній і зарубіжній психології особистісного підходу (С.Л.Рубінштейн, В.М.Мясищев, О.О.Бодальов, К.А.Абульханова-Славська, Г.Мюррей, Г.Олпорт, Л.А.Петровська, О.Т.Солодова), 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-ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу, визначальну роль щодо першого.

З точки зору особистісного підходу структура індивідуального стилю педагогічного спілкування розглядається як стійкий, закономірний взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуально-типової своєрідності. Внутрішня, *мотиваційно-ціннісна* підструктура – синтезує когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість його спілкування.

Аналіз психологічних компонентів та механізмів мотиваційно-ціннісної регуляції спілкування дозволяє виділити в якості особистісних детермінант індивідуальних стилів педагогічного спілкування комплекс генералізованих мотивів (досягнення, домінування, афіліації), професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів педагога. Професійно-ціннісні орієнтації відображають уявлення учителів про найбільш важливі, значущі цілі і завдання педагогічної діяльності. Як і генералізовані мотиви, вони впливають на суб'єктивне визначення учителем поточних ситуацій педагогічної взаємодії, зумовлюють формування когнітивно-емоційних оціночних структур, крізь призму і на основі яких педагог сприймає ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку, передбачає та оцінює можливі наслідки застосування тих чи інших способів спілкування.

Зовнішня, *операційно-дійова* підструктура стилю педагогічного спілкування включає в себе комплекс типових для вчителя вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій.

Таким чином, індивідуальний стиль педагогічного спілкування розглядається як детермінована мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога сукупність стабільних в часі, індивідуально своєрідних і трансситуаційних способів, прийомів та експ-

ресивних характеристик його спілкування з учнями.

У *другому розділі* – “Структура та психологічні особливості становлення індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів” – розкривається структура операційно-дійових та експресивних параметрів педагогічного спілкування, описується класифікація індивідуальних стилів, аналізуються результати констатуючого експерименту. Останній був спрямований на визначення індивідуальних стилів педагогічного спілкування студентів-практикантів та учителів, виявлення психологічних особливостей та тенденцій стихійного становлення даного феномену.

Теоретичний аналіз представлених в літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування, а також проведений факторний аналіз способів, прийомів та експресивних особливостей спілкування учителів, дозволив виділити три загальні, інваріантні біполярні параметри, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися при диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування: “домінантність, директивність – залежність, пасивність”; “симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність”; “формальність, закритість – особистісність, відкритість”.

Параметр *“домінантність – залежність”* стосується реалізації учителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою учнів. Він проявляється, насамперед, у соціально-психологічній позиції, яку педагог займає у спілкуванні з учнями (“зверху”, “поряд” чи “знизу”). Вчителі, спілкування яких за даним параметром наближається до домінантного полюсу, займають активну позицію у стосунках з учнями, спрямовують і регламентують їх поведінку, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять перед учнями певні цілі, контролюють їх досягнення, суворо вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом даного параметру, навпаки, поводять себе пасивно, уникають активних способів впливу на учнів, надають їм повну свободу у виборі цілей власної поведінки, займають очікувальну, споглядальну позицію, виявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і зв’язаної з цим відповідальності.

Інший важливий вимір педагогічного спілкування представлений біполярним континуумом *“симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність”*. В контексті педагогічної взаємодії він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і виявляється в характері та способах його спілкування: зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, чуйності, допомозі, підтримці, увазі, довір’ї, тактовності, переважному використанні заохочень, чи, навпаки, байдужості, неприязні, недовір’ї, критичності, ворожості, безцеремонності, негативних оцінках особистості, принизливих, іронічних зауваженнях, погрозах та покараннях і т.д. Даний параметр найчастіше виділяється в психолого-педагогічних дослідженнях в якості центрального, визначального фактору ефективності педагогічного спілкування.

Параметр *“формальність – особистісність”* або *“дистантність, закритість – психологічна близькість, відкритість”* відображає соціально-психологічну дистанцію, яку педагог схильний підтримувати між собою та учнями. Учителі, спілкування

якого має формальний характер, виступає у взаємодії з учнями виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, суворо слідує за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності і конвенційної самопрезентації, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом даного параметру, схильні встановлювати між собою та учнями малу соціальну дистанцію, спілкуються з ними на неформальній основі, особистих почуттях, а не соціально-рольових експектаціях і нормах, відкрито, спонтанно проявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, розмовляють з ними на особисті теми.

Результати психологічних досліджень та педагогічна практика свідчать, що саме від міри вираженості у спілкуванні педагога виділених параметрів значною мірою залежить характер його взаємостосунків з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі і, відповідно, ефективність педагогічної взаємодії в цілому.

Враховуючи ортогональність та біполярність описаних параметрів, можна виділити вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: “авторитетний” (відкритий, доміантний, дружелюбний); “діловий” (закритий, доміантний, дружелюбний); “зверхній” (закритий, доміантний, недружелюбний); “конформний” (відкритий, пасивний, дружелюбний); “байдужий” (відкритий, пасивний, недружелюбний); “відчужений” (закритий, пасивний, недружелюбний); “формально-толерантний” (закритий, пасивний, дружелюбний); “агресивний” (відкритий, доміантний, недружелюбний).

Аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних експериментальних досліджень свідчить, що найбільш оптимальним у дидактичному та виховному аспектах є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, впливовість та послідовність вихователя поєднується з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною відкритістю, конгруентністю спілкування. У нашій класифікації такому типу спілкування відповідає авторитетний стиль.

“Діловий” стиль теж дозволяє налагодити з учнями продуктивні взаємостосунки, особливо в сфері навчальної взаємодії. Однак, особистісна закритість та формально-рольова позиція педагога перешкоджають становленню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, формуванню сприятливого емоційного мікроклімату в класному колективі, що дещо знижує виховний потенціал даного стилю. Шість інших стилів педагогічного спілкування мають у своїй основі неадекватне специфіці виховної діяльності, диспропорційне поєднання основних параметрів міжособистісної поведінки, що негативно позначається на ефективності педагогічної взаємодії.

Для визначення поширеності та особливостей стихійного становлення виділених стилів педагогічного спілкування у студентів-випускників та вчителів використовувалась розроблена нами на основі факторного аналізу діагностична методика, що дозволяє оцінити вираженість у педагогічному спілкуванні трьох описаних вище біполярних параметрів.

Найпоширенішими серед студентів виявилися діловий (26,8%) та авторитетний (21,4%) стилі педагогічного спілкування. Багатьом майбутнім учителям властиві формально-толерантний (14,2%) та конформний (13,3%) стилі. Відносно значній частині студентів характерні такі педагогічно неадекватні стилі спілкування, як агресивний (5,2%) та байдужий (4,6%). Чимала кількість студентів демонструє зверхній (7,5%) та відчужений (6,4%) стилі спілкування.

Отже, результати констатуючого експерименту свідчать, що значній кількості майбутніх учителів властиві стилі спілкування, неадекватні специфіці та завданням педагогічної діяльності. Вони характеризуються диспропорційним поєднанням базових комунікативних параметрів, що проявляється в надмірній жорсткості, регламентованості, директивності спілкування або ж, навпаки, – пасивності, нерішучості, некритичній поступливості, потуральності; в формальних, деперсоналізованих, дистантних, особистісно закритих або ж в занадто відвертих, позбавлених будь-якої статусної регламентації, фамільярних стосунках з учнями; в упереджено-негативному, недовірливому, незацікавленому ставленні до вихованців.

У *третьому розділі* – “Психологічна характеристика мотиваційно-ціннісних детермінант індивідуального стилю педагогічного спілкування” – аналізуються результати експериментального дослідження мотиваційно-ціннісних факторів індивідуального стилю педагогічного спілкування, а також описується формулюючий експеримент, спрямований на вдосконалення і гармонізацію стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісних диспозицій.

Результати дослідження свідчать про існування міжіндивідуальних відмінностей у вираженості, ієрархічній структурі та балансі мотивів досягнення, афіляції і домінування у вчителів і студентів з різними стилями педагогічного спілкування. Учителі та студенти з авторитетним стилем спілкування, як правило, характеризуються високими мотивами досягнення і афіляції та помірно вираженим мотивом домінування. Педагогам з діловим стилем спілкування властиві високі мотиви досягнення і домінування та середній мотив афіляції (помірно виражені мотиваційні тенденції надії на прийняття та страху перед неприйняттям). Для педагогів зі зверхнім, байдужим та агресивним стилями спілкування характерним є низький рівень розвитку мотиву афіляції. Страх особистісного неприйняття у них суттєво перевищує надію на прийняття. Ще більш вираженою є диспропорція даних мотиваційних тенденцій у вчителів та студентів з відчуженим та формально-толерантним стилями спілкування, яким властива слабка надія на прийняття і сильний страх неприйняття. Таке співвідношення афіліативних мотиваційних тенденцій означає, що учителі відчувають сильну тривогу, страх перед спілкуванням з учнями, очікують негативних наслідків від міжособистісної взаємодії з ними. Очевидно, саме високий рівень міжособистісної тривожності лежить в основі характерного для них закритого, дистантного спілкування з учнями, яке, по суті, виконує функцію психологічного захисту від суб'єктивно загрозливих, дискомфортних ситуацій відкритого міжособистісного спілкування.

Мотив домінування в найбільшій мірі властивий учителям та студентам з агре-

сивним, зверхнім та діловим стилями спілкування.

Таким чином, отримані результати підтверджують припущення про мотиваційну детермінацію стилів педагогічного спілкування. Ієрархічна структура мотивів досягнення, афіляції та домінування визначає індивідуально типову систему способів спілкування учителя і виступає важливим фактором типологічної своєрідності його стилю. У процесі такої детермінації суттєву роль відіграють механізми психологічного захисту. Непродуктивні стильові особливості спілкування учителів та студентів у багатьох випадках виявляються формами зовнішньої, поведінкової маніфестації їх особистісних проблем, зв'язаних з реалізацією базових мотивів досягнення, афіляції та домінування. Тобто, за кожним деструктивним стилем педагогічного спілкування стоїть характерна для нього ієрархія мотивів та специфічних, маніпулятивно-захисних стратегій їх реалізації.

Результати дослідження свідчать також про наявність взаємозв'язку між стильовими особливостями педагогічного спілкування та професійно-ціннісними орієнтаціями вчителів і студентів. Педагогам з авторитетним стилем спілкування властива збалансована, чітко артикульована, 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 часто лежить диспропорційна, внутрішньо суперечлива структура професійно-ціннісних орієнтацій учителя. Так, одностороння дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, як правило, проявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування. Для учителів з закритими, формально-рольовими, деперсоналізованими стилями спілкування (зверхній, відчужений, діловий) характерний ціннісний профіль, в якому домінує дидактична орієнтація.

Отримані дані підтверджують також припущення про детермінацію стильових особливостей спілкування властивою учителям ієрархічно організованою системою особистісних конструктів, які мають смислову природу і репрезентують дійсність в термінах схожості та контрасту. У кожного педагога формується власна імпліцитна теорія причин і наслідків педагогічного спілкування, в рамках якої він мислить, робить припущення і поступає. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування лежать стихійно засвоєні студентами в процесі набуття індивідуального досвіду неадекватні уявлення та очікування щодо педагогічної доцільності та ефективності різних способів і моделей комунікативної поведінки, їх психолого-педагогічних наслідків.

Загалом, виявлені тенденції свідчать, що стихійне освоєння студентами комунікативного аспекту педагогічної діяльності в багатьох випадках не забезпечує формування продуктивних індивідуальних стилів педагогічного спілкування. В зв'язку з цим існує необхідність в проведенні у вищих педагогічних навчальних закладах спеціальної роботи, спрямованої на формування, гармонізацію та корекцію індивідуальних стилів педагогічного спілкування студентів, їх підготовку до ефективної

міжособистісної взаємодії з учнями.

Оскільки, як показав констатуючий експеримент, непродуктивні стилі педагогічного спілкування часто зумовлюються деформаціями мотиваційної сфери педагогів, то об'єктом тренінгової і психокорекційної роботи повинен бути не тільки операційно-дійовий, інструментальний аспект спілкування, але й зміст та структура мотиваційно-ціннісних диспозицій майбутнього вчителя.

Оптимальні умови для розвитку і корекції стильових особливостей педагогічного спілкування забезпечуються в рамках групової форми організації навчання, побудованого у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу. Продуктивними формами, методами і прийомами роботи у тренінгових групах є колективна пізнавальна діяльність; практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей педагогічного спілкування; моделювання, розігрування і аналіз конкретних педагогічних ситуацій; розв'язування психолого-педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію професійно-ціннісних орієнтацій та способів педагогічного спілкування; рольові ігри з елементами психодрами; психотехнічні вправи; читання і колективне обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; складання та реалізація індивідуальних програм удосконалення стилю професійного спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Процес цілеспрямованого формування та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування відбувався поетапно і передбачав послідовне проходження наступних стадій: підготовча, рефлексивно-діагностична, проєктивна, експериментально-конструктивна і заключна.

На *підготовчому* етапі у студентів формувалася мотивація участі в заняттях по розвитку та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування, а також відбувалося їх ознайомлення з теоретичними основами педагогічного спілкування, розглядалися питання про структуру, класифікацію та ефективність різних стилів, їх особистісні детермінанти і поведінкові прояви, основні параметри і критерії продуктивності.

Необхідною передумовою корекції власного спілкування є усвідомлення його особливостей, перетворення їх в об'єкт цілеспрямованого аналізу. Тому одна з основних цілей *рефлексивно-діагностичного* етапу полягала в формуванні у студентів рефлексивного ставлення до внутрішніх, особистісних і зовнішніх, поведінкових особливостей власного професійно-педагогічного спілкування. На даному етапі забезпечувалося усвідомлення та аналіз студентами ефективності характерних для них моделей педагогічного спілкування, типових проблем, що виникають у стосунках з учнями.

На *проєктивному* етапі тренінгової роботи студенти з допомогою керівника групи розробляли індивідуальні програми вдосконалення і корекції стильових особливостей власного спілкування.

На *експериментально-конструктивному* етапі створювалися умови для випро-

бування майбутніми вчителями нових способів, прийомів, моделей і конструктів педагогічного спілкування шляхом розігрування педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Кожному студенту надавалась можливість випробувати різноманітні способи та стратегії педагогічного спілкування, розширити індивідуальний репертуар прийомів професійної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації та імпліцитні теорії педагогічного спілкування. Тренінгова група на даному етапі перетворювалася у своєрідну лабораторію, яку її учасники використовували для пошуку, конструювання і випробування нових гіпотез, моделей, способів і прийомів педагогічного спілкування.

В основу психокорекції властивих студентам професійно-ціннісних орієнтацій було покладено ідею про зумовленість становлення особистісних цінностей процесами усвідомлення та вербалізації особистістю змістовних структур власної смислової сфери (Б.С.Братусь, В.А.Іванніков, О.М. Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн). Такого роду активність, спрямована на аналіз та освоєння суб`єктом власної мотиваційно-смислової сфери, стимулюється в умовах групової дискусії, де відбувається не тільки співставлення різних точок зору як значущих позицій, але і програвання наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів власного спілкування.

Внаслідок проведеного формуючого експерименту у студентів відбулися суттєві зміни в системі мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування. Найбільш пластичним і доступним психокорекції виявився усвідомлюваний рівень мотиваційної сфери майбутніх педагогів, представлений ієрархічною структурою професійно-ціннісних орієнтацій. У студентів зменшилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, відкритих, персоналізованих стосунків з учнями. Тобто, відбулася їх переорієнтація з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування, центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів.

Позитивних змін зазнала також ієрархічна структура генералізованих мотивів досягнення, афіліації та домінування, яка стала більш збалансованою та гармонійною. У більшості студентів співвідношення мотивів наблизилося до мотиваційного профілю, характерного для вчителів з авторитетним стилем педагогічного спілкування.

В результаті проведеної психокорекційної роботи вдалося також до деякої міри скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії професійно-педагогічного спілкування, підвищити адекватність та прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою інтерпретації та проектування спілкування в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Зрушення в змісті, ієрархічній структурі та вираженості компонентів внутрішньої, мотиваційно-ціннісної підструктури спілкування у свою чергу зумовили переструкту-

рування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що проявилось в позитивній динаміці індивідуальних стилів педагогічного спілкування (див. табл. 1).

Якщо на початку занять значній кількості студентів були властиві непродуктивні стилі спілкування, що характеризуються значними диспропорціями у вираженості базових параметрів міжособистісного спілкування, то на завершальному етапі 51,4% студентів переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та гармонійним, адекватним специфіці педагогічної діяльності поєднанням зазначених параметрів. Серед студентів експериментальної групи взагалі зникли такі деструктивні стилі спілкування, як зверхній, відчужений, байдужий та агресивний. Зменшилось також число студентів з конформним та формально-толерантним стилями спілкування.

Таблиця 1

Динаміка індивідуальних стилів педагогічного спілкування у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Стилі педагогічного	Експериментальна		Контрольна група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Авторитетний	18,9	51,4	20,5	23,2
2.	Діловий	27,0	29,7	25,6	28,2
3.	Зверхній	8,1	—	7,7	10,2
4.	Конформний	16,2	10,8	12,8	7,7
5.	Байдужий	5,4	—	5,1	5,1
6.	Відчужений	5,4	—	7,7	10,2
7.	Формально-толерантний	13,6	8,1	15,4	10,2
8.	Агресивний	5,4	—	5,1	5,1

Проведений формулюючий експеримент підтвердив наше припущення про можливість гармонізації індивідуальних стилів професійного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісної сфери. Такий підхід забезпечує не тільки формування окремих комунікативних умінь, знань, способів та прийомів спілкування, підвищення комунікативної компетентності, а й особистісний розвиток майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекцію їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів та структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

У **висновках** підводяться підсумки дослідження, на основі отриманих результатів формулюються загальні висновки, накреслюються перспективи подальшого вивчення проблеми.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити ряд висновків, що підтверджують сформульовану гіпотезу та винесені на захист положення:

1. Факторний аналіз експресивних особливостей та способів педагогічного спілкування дозволив виділити три біполярні та відносно незалежні генералізовані па-



раметри педагогічного спілкування, кожен з яких відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись в якості самостійного критерію диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування: "домінантність, директивність – залежність, пасивність"; "симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність"; "формальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість". Цілісне, всебічне уявлення про індивідуальний стиль спілкування вчителя забезпечує його комплексна характеристика в просторі трьох визначених вимірів.

2. Результати дослідження свідчать про існування міжіндивідуальних відмінностей у вираженості, ієрархічній структурі і балансі професійно-ціннісних орієнтацій та мотивів досягнення, афіліації і домінування у вчителів і студентів-практикантів з різними стилями педагогічного спілкування.

3. Отримані в дослідженні дані свідчать, що студенти і вчителі відрізняються між собою за змістом та ієрархічною організацією особистісних конструктів. На основі факторного та якісного аналізу описано типові варіанти семантичної організації конструктів і елементів, властиві учителям та студентам-практикантам з різними стилями педагогічного спілкування.

4. Встановлено, що професійно неадекватні стилі педагогічного спілкування учителів та студентів у багатьох випадках виступають формами зовнішньої маніфестації їх особистісних проблем, зв'язаних з реалізацією мотивів досягнення, афіліації та домінування. Деформації в розвитку цих мотивів зумовлюють формування маніпулятивно-захисних стратегій їх реалізації, що проявляються в деструктивних стилях педагогічного спілкування.

5. Цілеспрямований процес розвитку продуктивних і гармонізації неадекватних стилів педагогічного спілкування вимагає поєднання поведінкового тренінгу, спрямованого на вдосконалення інструментального аспекту педагогічного спілкування, з проведенням спеціальної корекційної роботи по трансформації мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя.

6. Процес цілеспрямованого формування та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування доцільно організувати за такими етапами: підготовчий, рефлексивно-діагностичний, проєктивний, експериментально-конструктивний і заключний.

7. Активне експериментування з різними способами і моделями спілкування, яке забезпечується в рамках групової форми організації навчання, дозволяє майбутнім педагогам збагатити свій досвід комунікативної поведінки, реконструювати уявлення про власні комунікативні можливості, змінити очікування щодо успішності та доцільності різних способів педагогічного спілкування, скорегувати імпліцитні теорії професійного спілкування, включивши до них нові, більш адекватні конструкти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними є такі напрямки подальшої роботи: вивчення динаміки становлення індивідуальних стилів педагогічного спілкування в процесі професійної діяльності

вчителів; аналіз психологічних особливостей впливу індивідуального стилю педагогічного спілкування на професійну адаптацію молодих учителів; виявлення психологічних закономірностей впливу Я-концепції педагога на стильові особливості педагогічного спілкування; дослідження імпліцитних теорій педагогічного спілкування.

Основний зміст роботи відображено в таких публікаціях:

1. Мотиваційна детермінація індивідуального стилю педагогічної діяльності // Сучасна психологія в ціннісному вимірі. Матеріали третіх Костюківських читань. Т.1. – К., 1994. – С.155-156.

2. Професійна відповідальність як риса особистості // Рідна школа. – 1994. – №1-2. – С.68-70. (Співавтор М.І. Сметанський).

3. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11. (Співавтор М.І. Сметанський).

4. Факторна структура стильових особливостей педагогічного спілкування // Національна школа України: закономірності становлення і розвитку. – Тернопіль, 1996. – С. 25-27.

5. Педагогічна влада та її виховний потенціал // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.32-38. (Співавтор М.І. Сметанський).

6. Ідеї морального виховання в теоретичній спадщині В. Сухомлинського // Матеріали четвертих всеукраїнських педагогічних читань "В. Сухомлинський і сучасність". – Вінниця, 1997. – С. 82-87.

7. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування // Методичні заходи конструювання змісту професійної освіти: Науково-методичний збірник. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 91-97.

8. Проблема личностной референтности педагога // Педагогіка. – 1998. – №3. – С.18-24. (Співавтор М.І. Сметанський).

9. Теорія та технологія атестації педагогічних працівників: Монографія. – Вінниця: Енозіс, 1998. – 200 с. (Співавтори М.І.Сметанський, О.В.Шестопалюк, В.І.Шахов, Ю.М.Фурман, В.Є.Сорочинська. Авторських 56 с.).

**Галузьяк В.М.** Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ, 1998.

У дисертації розкривається структура індивідуального стилю педагогічного спілкування, обґрунтовується модель мотиваційно-ціннісної детермінації стильових особливостей спілкування учителя. Виділено та проаналізовано базові параметри педагогічного спілкування, розроблено оригінальну класифікацію стилів. Виявлено взаємозв'язок між індивідуальними стилями педагогічного спілкування та особливостями мотиваційно-ціннісної сфери учителів. Розроблено і апробовано комплекс форм, методів та прийомів вдосконалення і гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісних диспозицій.

**Ключові слова:** стиль, індивідуальний стиль педагогічного спілкування, мотив домінування, мотив досягнення, мотив афіліації, професійно-ціннісна орієнтація, особистісний конструкт, соціально-психологічний тренінг.

**Галузьяк В.М.** Мотивационно-ценностные детерминанты индивидуального стиля педагогического общения. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, Киев, 1998.

В диссертации раскрывается структура индивидуального стиля педагогического общения, обосновывается модель мотивационно-ценностной детерминации стилевых особенностей общения учителя. Выделены и проанализированы базовые параметры педагогического общения, построена оригинальная классификация стилей. Обнаружена взаимосвязь между индивидуальными стилями педагогического общения и особенностями мотивационно-ценностной сферы учителей. Разработан и апробирован комплекс форм, методов и приемов совершенствования и гармонизации индивидуальных стилей педагогического общения будущих учителей посредством коррекции их мотивационно-ценностных диспозиций.

**Ключевые слова:** стиль, индивидуальный стиль педагогического общения, мотив доминирования, мотив достижения, мотив аффилиации, профессионально-ценностная ориентация, личностный конструкт, социально-психологический тренинг.

**Galusyak V.M.** Motivational-evaluational determinants of the individual style of the pedagogical communication. – Manuscript.

The dissertation for a candidate degree in Psychological Science. Speciality 19.00.07 – Pedagogical and development psychology. – The Institute of Psychology by name G.S. Kostjuk Academy of Pedagogical Sciences. Kyiv, 1998.

An the proposed dissertation it was revealed structure of the individual style of pedagogical communication, grounded the psychological model of motivational-evaluational determination of teacher's communication style peculiarities. It was distinguished and analysed basic parameters of pedagogical communication, worked out an original classification of styles. It was found the connection between the individual styles of pedagogical communication and peculiarities of motivational-evaluational sphere of teachers. It was worked out and tested a complex of forms, methods and means of improvement and harmonization of individual styles of pedagogical communication of future teachers by means of their motivational-evaluational dispositions correction.

**Key words:** style, individual style of pedagogical communication, motive of domination, motive of achievement, motive of affiliation, professional-evaluational orientation, personal construct, social-psychological training.

---

Підписано до друку 17.11.98 р. Формат 60х90/16.

Ум. друк. арк. 1,0. Обл.-вид. арк. 0,8.

Наклад 100. Зам. 137.

---

Видавничий відділ Вінницького державного  
педагогічного університету ім. М.Коцюбинського.

Вінниця, вул. Острозького, 32.