

Яцишин О. Стиль спілкування педагога як фактор впливу на мотивацію учбової діяльності студентів вузу / О. Яцишин // Постметодика. – № 2-3 (40-41). – 2002. – С. 130-134.

О.М. Яцишин

СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЮ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗУ

Summary

Teachers' individual style of communication is considered to be an important factor which influences students' motivation to learning. The authors regard democratization of higher education as the way to solve motivation problem. Possible ways of bringing educational intercourse to the optimal state are considered in the article. Data of sociological research are given.

Анотація

Стиль спілкування педагога розглядають як один із важливих факторів впливу на мотивацію учіння студентів. Автори статті пов'язують успішне розв'язання проблеми мотиваційного забезпечення учбової праці з процесом демократизації вищої школи. Розглядаються шляхи оптимізації педагогічного спілкування. статті наводяться дані соціологічного дослідження.

Соціальне та професійне становлення особистості студента в сучасній педагогіці вищої школи розглядають як форму його психічного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває завдання розвитку системи потреб і мотивів майбутніх спеціалістів.

Як підкреслюють дослідники, викладач не повинен займати позицію холонокровного спостерігача за тим, як стихійно розвивається мотиваційна сфера слухача, а має стимулювати її розвиток системою психологічно продуманих прийомів [11, с. 6].

У той же час, як зауважує О.В.Сидоренко, часто наші дії по мотивуванню інших є неусвідомленими, а часом і несвідомі, тобто такі, які ми самі погано розуміємо, і безвідповідальні [17, с. 53].

Прикладом подібного впливу є поведінка педагога, що полягає в “неусвідомленій спробі контролювати ситуацію, підкоряти собі волю учнів, слухачів для досягнення власної мети, і називається маніпулятивною. Вона дуже шкодить як самому вчителю, викладачеві, так і розвитку тих, хто його слухає” [6, с. 129].

Очевидно, що відмовитись від маніпулювання у навчанні неможливо та й недоцільно. Вибір же конкретних засобів маніпулювання у роботі викладача залежить від його ставлення до студентів та власної професійної діяльності в цілому і характеризує стиль спілкування педагога.

У своїй роботі ми ставили за мету дослідити характер і міру впливу педагогічного стилю спілкування викладачів вищої школи на мотивацію учбової діяльності студентів і виявити роль та місце даного фактора серед інших, які активізують особистість у процесі пізнання. Обґрунтовуючи доцільність розгляду зазначеної проблеми, ми спирались на висунуте К.О.Абульхановою-Славською положення, згідно якого причини обмеження особистісної активності у більшості випадків слід шукати як у сфері дефіциту спілкування, так і в різних формах його спотворення (у порушенні пропорцій, в домінуванні) [1, с. 93]; а також тезу О.О.Леонтьєва про те, що педагогічне спілкування, будучи повноцінним, є спрямованим не тільки на створення сприятливого психологічного клімату, але й на будь-яку іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності [10, с. 3].

Досягнення поставленої мети передбачає розгляд ряду взаємопов'язаних питань, основними з яких є наступні:

1. Яким чином спілкування, у тому числі між учасниками навчального процесу, пов'язане зі становленням мотиваційної сфери особистості?
2. Що в психологічному плані являє собою взаємодія викладача і студента в рамках навчально-виховного процесу?
3. Якими є основні стилі педагогічного спілкування і їх відповідні характеристики?

4. Якими є основні види мотиваційного забезпечення навчального процесу у вузі, їхні переваги та недоліки?
5. Який тип взаємодії викладача зі студентами в найбільшій мірі сприятиме становленню їх мотиваційної сфери, забезпечуючи особистісне зростання та професійний розвиток?
6. Якими є місце і роль стилю педагогічного спілкування викладача серед інших факторів впливу на мотиваційну сферу студентів?
7. Якими є шляхи оптимізації педагогічного спілкування?

У психолого-педагогічній літературі спілкування визначають як зв'язок між людьми, що спричинює взаємний психічний контакт, який виявляється у передачі партнерові по спілкуванню інформації (вербальної та невербальної) і має за мету встановлення взаєморозуміння і взаємопереживання [5, с. 205].

Як зазначає Є.П.Ільїн, в усі часи задоволення людиною своїх потреб відбувалося, як правило, з використанням спілкування. “Вже тому спілкування має відношення до проблеми мотивації, адже є вибіркоким і таким, що планують, способом, засобом задоволення потреб, потягів, бажань” [5, с. 205].

Автор особливо підкреслює, що потреба у спілкуванні – це лише одна з причин даного виду активності особистості. Через цей процес людина задовольняє потребу у враженнях, у визнанні та підтримці, пізнавальну потребу і багато інших духовних потреб [Там саме, с. 209].

При цьому, як наголошує К.О.Абульханова-Славська, особистість у процесі спілкування не просто задовольняє свою потребу в дружбі, у допомозі тощо, а розвиває здатність стверджувати в іншому людину, враховувати його інтереси і тим самим розвиває і задовольняє свою найвищу потребу – потребу в людяності [1, с. 172].

Дані положення є справедливими і для навчання та виховання, що являють собою опосередковану спілкуванням спільну діяльність людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством суспільний досвід. Як зауважує В.О.Якунін, оскільки головним організатором спілкування у навчанні є

педагог, то саме ним у більшій мірі визначається характер взаємозв'язків, котрі складатимуться між учасниками навчального процесу [21, с. 559].

Вплив – це той психологічний механізм, через який викладач взаємодіє зі студентами. Як вважає А.В.Петровський, пропонуючи з наміром чи без зразки своєї активності, особистість специфічним чином продовжує себе в інших людях, здійснює перетворення їх особистісних смислів, поведінки, мотивів [15, с.178-179]. Дана закономірність, на думку автора, особливо виразно виявляється саме в ситуації педагогічної взаємодії.

У нормативній моделі педагогічного спілкування вплив здійснюється як взаєморозкриття суб'єктивних світів викладача та студента, в якому обидва щирі і обидва суб'єктивно цінні, проте спрямовує цей процес педагог. Реалізується вплив у зустрічі двох моделей розуміння світу, тлумачення смисловідносин – моделі, властивої студенту, та моделі, яку викладач обрав для даної взаємодії. При цьому вплив не передбачає ніякого насильства над індивідуальністю людини, він є благородним і за формою, і за змістом [13, с. 281].

На жаль, в реальній практиці функціонування вищої школи зазначені умови досить часто не виконуються, і це стало приводом для тривожних висловлювань про те, що педагогічне спілкування “захворіло” (А.О.Реан, Я.Л.Коломинський), а взаємодія учасників навчального процесу перетворилася на “велику педагогічну битву” (А.Л.Крупенін). Симптомами “хвороби” є, зокрема, те, що викладачі не завжди виявляють до студентів елементарну повагу та доброзичливість. На зверхність педагогів ті відповідають зневагою або запобігливістю. Особливо чітко проявляються такі взаємини під час іспитів: на них часто панує авторитарність, суб'єктивізм екзаменаторів і страх, нещирість студентів [19, с. 8].

Як тут не згадати слова К.О.Абульханової-Славської про те, що характер спілкування особистості є її пробним каменем? Якщо людина здатна на справжню повагу до іншого, на визнання в ньому особистості, індивідуальності, якщо вона ще не може визнати особистостями всіх, з ким їй доводиться спілкуватися, то це, у першу чергу, характеризує її саму [1, с. 178].

Подібною характеристикою для педагога є його стиль спілкування. Стиль – це усталена система способів та прийомів, які викладач використовує у взаємодії. Він залежить від особистісних якостей педагога і параметрів ситуації спілкування. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут дослідники виділяють ставлення викладача до студентів та володіння організаторською технікою [14, с. 215]. При цьому ставлення педагога до слухачів може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним [3, с. 31-33].

Залежно від ставлення викладач обирає найзручніші для себе способи організації діяльності студентів: або захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує зробити. Таким чином, у контексті поведінкового компонента педагогічного спілкування, тобто в плані взаємодії педагога зі слухачами, значна роль у мотиваційному забезпеченні навчального процесу належить стилю педагогічного керівництва. Стиль керівництва, як і ставлення, є складовою частиною загального стилю спілкування.

Поширеною у наш час є класифікація основних стилів керівництва, яка була введена у 1938 році німецьким психологом Куртом Левіном: авторитарний, демократичний, ліберальний (потурання). Їх відмінність один від одного полягає в особливостях стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках. На думку А.Л.Крупеніна, в основі того чи іншого стилю керування лежить міжособистісна потреба в контролі, що виявляється у поведінці, пов'язаній зі встановленням та підтриманням задовільних відносин з людьми в сфері влади і впливу [9, с. 56].

Характеристики основних стилів педагогічного керування знайшли детальне висвітлення в педагогічній літературі. Отже, авторитарний стиль – це стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець, і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу. Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Ліберальний стиль

характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем [14, с. 216-217].

Аналіз характеру соціально-етичних установок викладача та способів їх виявлення в організації діяльності слухачів дозволив В.А.Кан-Каліку [7] виділити п'ять основних стилів педагогічного спілкування.

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, закоханість у справу, що передається слухачам, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів.
2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до слухачів. Це позитивний стиль спілкування, проте у перспективі його розвитку слід мати творчий союз на підставі захоплення справою.
3. Стиль спілкування-дистанція полягає в обмеженні спілкування формальними взаєминами між учасниками навчального процесу. У педагога в цілому може бути позитивне ставлення до слухачів, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної зі студентами роботи.
4. Спілкування-заякування поєднує в собі негативне ставлення до студентів і авторитарність у способах організації діяльності.
5. Загравання – це стиль спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до студентів з лібералізмом. У педагога є прагнення завоювати авторитет, але при цьому він не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії.

Очевидно, що взаємодія з викладачами, схильними до того чи іншого стилю спілкування, в різній мірі сприятиме задоволенню основних потреб студентів, а отже, виявлятиме свій специфічний вплив на їхню мотиваційну сферу. При цьому більшість психологів погоджується з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації і відповідно зовнішньо

мотивованої поведінки; 2) внутрішньої мотивації і внутрішньо мотивованої поведінки.

Зовнішня мотивація (“зовнішньоорганізована” у концепції Є.П.Льїна) – поняття для опису процесу формування мотивів (завжди внутрішнього по своїй природі), який “запускається” зовнішніми факторами (впливом інших осіб, привабливістю якогось об’єкта тощо). Загальновизнаним є положення про те, що даний вид детермінації поведінки ґрунтується перш за все на винагородах, заохоченнях, покараннях та інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Внутрішня мотивація, на думку Е.Десі, є прагненням здійснювати діяльність заради неї самої, заради винагороди, котра міститься у самій цій діяльності [22]. Відомо, що у концепції інтринсивної мотивації досить важливим є процесуальний елемент, хоча її ядром є не він. Ядро ж її – у тому, що для людини життєво важливо бути такою, що самовизначається, незалежною, діючою у відповідності зі своєю внутрішньою мотивацією, а не контрольованою ззовні.

Не випадково даний тип детермінації поведінки ще визначають як такий, що “спонукає індивіда до дії з метою покращити стан упевненості та незалежності, на відміну від зовнішньої по відношенню до нього мети” [18, с. 311-312].

Сам Е.Десі зазначає: “Очевидно існує внутрішня, та, що походить зсередини, потреба переживати почуття особистої автономності або самовизначення – почуття, котре де Чармс назвав особистісною обумовленістю” [23, с. 30-31].

Аналогічну точку зору висловлює й І.Дементьєв, який підкреслює, що володіння можливістю вибору й контролю є підсвідомою потребою людини. Дослідник переконаний, що свобода дій і можливість контролю позитивно мотивують людей, збільшують їх емоційне задоволення, почуття упевненості в своїх силах, сприяють продуктивності інтелектуальної праці [4, с. 88].

Авторитаризм в освіті, і перш за все спілкування-заякування, ігнорує потребу студента в автономності і самовизначенні. Погрози, нав’язані цілі, жорсткі строки, нагляд, негативні оцінки сприймаються як такі, що протирічать свободі дій, тому ентузіазм та інтерес у контрольованих видах активності зменшується.

У зв'язку з цим Е.Десі вважає, що надання вибору, в широкому розумінні цього слова, є основоположним у підтриманні автономності особистості [23, с. 34]. Це, однак, не означає, що втручання у життя і діяльність людини протистоїть невтручання, і педагог вибирає між ними. “Мудрість, – зазначають психологи, – не у відмові від впливу, а у впливові ефективного й доброго” [8, с. 102]. Отже, центральне місце у “мотиваційному менеджменті” (О.В.Сидоренко) займає співвідношення між позитивним і негативним підкріпленням результатів діяльності.

При цьому В.Е.Мільман нагадує, що в реальній педагогічній практиці, як серед батьків, так і серед педагогів, досить часто використовуються такі “педагогічні підкріплення”, котрі забезпечують стійкий регрес мотивації учіння слухачів. Серед них автор називає: надмірну увагу і нещирі похвали, невинувато завищені оцінки, матеріальне заохочення та використання престижних цінностей, з одного боку; суворі покарання, принизлива критика та ігнорування увагою, невинувато занижені оцінки і позбавлення матеріальних та інших цінностей, з іншого боку [12, с. 137].

Поширення негативних засобів підкріплення учбової праці учнів (студентів) призвело до появи імперативного типу навчання. В основі імперативності, вважає Ш.О.Амонашвілі, лежить таке, що апріорно припускають, положення, що без примусу неможливо залучити слухачів до учіння [2, с. 6]; єдиний процес навчання у такому разі являє собою “єдність” протиборствующих сил: педагоги, спонукувані найбільш добрими і величними намірами і наділені суспільною владою, примушують слухачів (зрозуміло, для їхнього ж блага) засвоювати знання, вчитися; останні ж прагнуть по можливості звільнитися від цієї залежності [Там саме, с. 8].

Дана позиція знаходить підтримку і серед психологів. М.І.Козлов, зокрема, пише: “Я засмучуюсь, коли мені доводиться застосовувати жорсткість і насилля, але, якщо я не буду цього робити, засмучуватимуться інші” [8, с. 100].

Критикуючи імперативність як інструмент маніпулювання в руках автократів дослідники наголошують, що “подібна стратегія зовсім не враховує особливостей людської психіки: завдає удару по самооцінці, сковує активність, викликає негативні емоції, нерідко створює стресові ситуації. Не кажучи про те, що така

стратегія негуманна, вона ще й неефективна, оскільки покарання не стримує бажання “робити погано” [4, с. 86].

Більше того, як переконаний американський психолог Дуглас Мак-Грегор, автор відомої мотиваційної концепції, надмірне використання негативних засобів підкріплення (жорстка версія теорії Х) може призвести до пророкувань, що самоздійснюються: якщо ви ставитеся до людей як лінивих і таких, що потребують керування, вони починають відповідати вашим очікуванням [24]. У психології, завдяки дослідженням Р.Розенталя й Л.Якобсона [25], цей феномен отримав назву “ефект Пігмаліона”.

Звичайно, у педагогічному спілкуванні дане явище може мати іншу, позитивну, модальність, як, власне, і в античному міфіві, від якого походить назва феномену. Зокрема Х.Хекхаузен інтерпретує ефект Пігмаліона з позицій теорії атрибуції, згідно якої успіхи в учінні (та навіть IQ) повинні підвищитися в тих учнів (студентів), у яких під впливом змін у поведінці викладача змінюється несприятливий тип атрибуції успіху та невдачі. В результаті підвищується мотивація суб’єктів учбової діяльності, більш повно використовуються можливості для досягнення ними успіху. “Ефект Пігмаліона, – вважає автор, – повинен виникнути, якщо викладач змінить у кращий бік свою думку про здібності слухача з поганою успішністю, пояснюючи його невдачі браком зусиль, а не здібностей, а той, в свою чергу, сприйме зміни в атрибуції педагога, поступово їх засвоїть, буде у відповідності з цим докладати більше зусиль і старанності, більш повно, ніж раніше, використовуючи свої можливості для досягнення кращих успіхів і врешті-решт підтверджуючи змінену атрибуцію викладача” [20, с. 333-334].

І.Дементьєв, як і Х.Хекхаузен, вважає, що, заохотивши успішне виконання людиною якого-небудь завдання, давши їй зрозуміти, що віримо в її здібності і сподіваємося на успішне виконання і надалі, ми можемо з упевненістю сказати: вона виявить ще більше старанності при виконанні даного виду завдань. Позитивне підкріплення формує відповідні установки, завдяки котрим бажана поведінка починає займати все більшу частку часу, а небажана почне скорочуватися через те, що стає менш привабливою [4, с. 87].

Як уже зазначалося, надмірне використання позитивного підкріплення діяльності учіння, матиме настільки ж деструктивні наслідки для становлення мотиваційної сфери слухачів, як і зловживання імперативними методами. Гіпертрофована віра викладача в потенційні можливості студента може призвести до потурання, і, відповідно, стати причиною його пасивності та самозаспокоєння.

Таким чином, крайніми точками континууму стилів педагогічного спілкування є авторитарний стиль спілкування-заякування і ліберальний стиль-загравання, які характеризуються вибором неадекватних, з точки зору розвитку мотиваційної сфери слухачів, засобів підкріплення їх учбової діяльності. “Золотою серединою” в такому разі є демократичний стиль спілкування, який, інтерпретуючи слова Монтеск’є, дозволяє “не гнати студентів в навчання, а вести їх за собою”.

Переваги педагогічного спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю викладача і студентів є очевидними. Така співпраця “закладає міцний підмурівок розвитку особистості” [14, с. 217]. Щоправда, йдеться про роботу педагога “на перспективу” і фактично про відмову від отримання предметного результату (високих показників навченості вихованців) “тут і зараз”.

Таким чином, обираючи той чи інший стиль спілкування зі студентами, викладач не в останню чергу керується власними пріоритетами у професійній діяльності: 1) отримання швидкого предметного результату (знань та умінь слухачів) за рахунок їх можливого психологічного дискомфорту; 2) підтримання власного психологічного комфорту та відмова від впливу, що не забезпечує досягнення предметного результату; 3) створення психологічно сприятливого клімату у співпраці зі студентами та орієнтація на отримання у перспективі високого предметного результату за рахунок перебудови мотиваційної сфери останніх. Крім того, обираючи стратегію мотиваційного менеджменту, педагогу важливо мати адекватне уявлення про “мотиваційний профіль” тих, на кого спрямований виховний вплив.

У зв’язку з цим певний інтерес являють отримані нами дані соціологічного опитування студентів молодших курсів торговельно-економічного інституту (n = 192). Висловлюючись щодо проблеми впливу характеру їх взаємостосунків з

викладачами на мотивацію учіння, юнаки і дівчата, згідно даних нашого дослідження, дотримуються трьох основних позицій.

Точка зору майже 30% респондентів може бути репрезентована наступними відповідями. **Галина Г.** (студентка I курсу): “Я вважаю, що найкращим стимулом для студентів в учінні є ставлення до них як до людей геніальних. Необхідно повсякчас виявляти і сприяти розвитку їх найкращих якостей, здібностей. Людину потрібно називати розумною, здібною, талановитою, і тоді вона сама повірить в себе і буде прагнути до самоудосконалення”.

Дещо по-іншому розставляє акценти **Інна В.** (студентка II курсу): “Коли викладач демонструє повагу до студентів, здатний їх зрозуміти, то це є для мене найкращим стимулом вчитися: з’являється інтерес до даного предмета; зникає бажання пропускати заняття; якщо навчатимусь не на повну силу, буде соромно дивитися викладачеві у вічі, адже цим я можу втратити його довіру”.

Іншої точки зору дотримуються 37% опитаних нами студентів I-II курсів. Їх позиція стає зрозумілою з наступних відповідей. **Наталія Д.** (II курс): “Викладач повинен суворо контролювати роботу студентів, примушувати їх вчитися, а не потурати лінощам поблажливим ставленням і завищеними оцінками, тим більше, що вся відповідальність за можливі наслідки такого лібералізму лягає саме на педагога. Коли за навчання береться людина, якій вже за тридцять, упевнена, вона робить це з великою старанністю, оскільки вже знає реальну ціну знань (або їх відсутності) в житті. Колишнім же випускникам школи потрібний постійний суворий нагляд”.

Віталій З. (I курс): “Я вважаю, що будь-якому студенту потрібен контроль. Для того слухачі й відвідують вуз. Самостійно примусити себе вчитись старанно дуже важко”.

Позиція третьої групи респондентів характеризується еклектичністю: 33% учасників дослідження вказали, що високо цінують лояльне до себе ставлення з боку педагогів, водночас визнавши, що часто через відсутність внутрішньої мотивації вважали б за краще відчувати їх тиск і владу.

Як бачимо, позиція студентів щодо мотиваційного аспекту проблеми педагогічного спілкування характеризується двоїстістю: з одного боку – це

природне бажання відчувати увагу, довіру й повагу викладача, що посилює в молодій людини почуття власної гідності, особистої значущості й компетентності, які здатні енергетизувати діяльність учіння, а з іншого – досить чітко виражений абдикратизм (у термінології А.Л.Крупеніна), що виявляється в нездатності або / та небажанні багатьох юнаків і дівчат регулювати власну пізнавальну активність, прагненні підкорятися волі педагога, очікуванні стимулюючих та контролюючих дій з його боку, і, врешті-решт, приписуванні саме йому відповідальності за результати своєї учбової праці. У першому випадку йдеться про посилення внутрішньої мотивації, в другому – про необхідність зовнішньої (зовнішньоорганізованої).

Цілком очевидно, що наявність у студентському середовищі двох зазначених тенденцій вимагає такої організації педагогічного спілкування, де зовнішні важелі впливу на мотиваційний процес суб'єктів учіння використовувалися б у педагогічно та психологічно доцільній формі та обсягах. І альтернативи демократичному стилю спілкування в реалізації педагогічної влади немає. Це основа, передумова здійснення ефективного виховного впливу на студентську молодь, у тому числі мотиваційну сферу майбутніх спеціалістів.

Демократизація педагогічного процесу вимагає від викладача самоаналізу, переосмислення власної ролі у становленні мотиваційної сфери вихованців, відмови від стереотипів, що заважають йому стати фасилітатором у навчанні. “Не маніпулювати, а самоудосконалюватися!” – саме так сьогодні формулюється завдання щодо перебудови роботи педагога зі слухачами [6]. Удосконалення психологічних знань працівників вищої школи, оволодіння ними технікою мотиваційного менеджменту є запорукою того, що автократизм і лібералізм, які домінують у навчанні, поступляться місцем справді демократичним взаємовідносинам між учасниками педагогічного процесу.

Однак, помилково було б вважати, що оптимізація процесу педагогічного спілкування є виключно проблемою самоудосконалення викладачів. Навчання й виховання є спільною справою, в тому розумінні, що колектив учнів (студентів) виступає в якості загального поля діяльності всіх викладачів навчального закладу: кожний з них, за висловом А.О.Реана і Я.Л.Коломинського, “попадає аж ніяк не на

педагогічну “цілину”, але на “культурний ґрунт”, оброблений колегою. При цьому він повинен знати, що, коли і ким “засіяно”, по-перше, для того, щоб не затоптати “розумне, добре, вічне”, що залишилось від попередника, а, по-друге, щоб використати результати його зусиль в своїх і спільних інтересах ...” [16, с. 306].

Зважаючи на це, та враховуючи той факт, що в будь-якому педколективі є “свої” демократи, автократи й ліберали, чий стиль спілкування є добре відомим як колегам, так і слухачам, можна припустити, що мотивація учіння останніх зазнає “сукупного” педагогічного впливу. Оскільки мотивація учбової діяльності суб’єкта і його ставлення до окремих навчальних дисциплін перебувають у діалектичному зв’язку, що передбачає можливість їх взаємовпливу [21], можна стверджувати, що активність студентів із вивчення конкретних предметів у значній мірі визначатиметься всім контекстом їх спілкування з викладачами навчального закладу.

Цю обставину слід враховувати як окремим педагогам, які часто вибудовують власні стратегії мотиваційного менеджменту, ілюзорно вважаючи своє спілкування з академічною групою парним, монопедагогічним, а також адміністрації закладів освіти, чиїм завданням є формування “педагогічних команд” (А.О.Реан, Я.Л.Коломинський), оптимального, з точки зору розвитку мотиваційної сфери слухачів, складу. Створення таких “команд” є абсолютно необхідним кроком на шляху оптимізації процесу педагогічного спілкування.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984. – 297 с.
3. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1978.
4. Дементьев И. Не кнут, а пряник: Одиннадцать правил управления мотивацией // Соц. труд. – 1991. – № 3. – С. 86-89.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

6. Калошин В.Ф. Не маніпулювати, а самоудосконалюватись. Як реалізувати свій педагогічний потенціал // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С.129-133.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
8. Козлов Н.И. Формула личности. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
9. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1995. – 480 с.
10. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. – 48 с.
11. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
12. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
13. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
14. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
15. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
16. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
17. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.
18. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
19. Сметанський М.І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 2. – Вінниця, 2000. – С. 7-12.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.2; Пер. с нем. / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
21. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

22. Deci E.L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D.C. Health and Company Lexington, Massachusetts, Toronto, 1980. – 242 p.
23. Deci E.L. Why we do what we do? N.Y.: A Grosset / Putnam Book, 1995.
24. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York: McCraw-Hill, 1960.
25. Rosenthal R., Jacobson L.J. Pygmalion in the Classroom. N.Y., 1968.

Авторська довідка

ЯЦИШИНА ВІТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА, викладач іноземної мови
гімназії № 1, м. Хмельницький.

Домашня адреса: 29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, буд. 4/2,
кв. 45, тел. (038-22) 2-39-40.

Тема статті: *“Стиль спілкування педагога як фактор впливу на мотивацію учбової діяльності студентів вузу”*.

Стаття друкується вперше.

Підпис автора

(В.М.Яцишина)

Авторська довідка

ЯЦИШИН ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ, асистент кафедри гуманітарних наук
Вінницького торговельно-економічного інституту Київського
національного торговельно-економічного університету.

Домашня адреса: 21050, м.Вінниця, вул. Червонохрестівська, буд. 1, кв.
22, тел. (0432) 32-35-98.

Тема статті: *“Стиль спілкування педагога як фактор впливу на
мотивацію учбової діяльності студентів вузу”*.

Стаття друкується вперше.

Підпис автора

(О.М.Яцишин)