Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

До захисту допущено

кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій протокол

№____ від _____

завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої
освіти (першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

«Взаємозв'язок професійної мотивації та стилів керування у викладачів»

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____ Ірина ЧЕРКАШИНА-ДРОБАХА

(підпис) (ім'я, прізвище)

Науковий керівник _____ Сергій КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри

Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище)

(підпис)
«__» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Черкашина-Дробаха Ірина Володимирівна
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична псиихологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: «Взаємозв'язок професійної мотивації та стилів керування у викладачів»

керівник роботи Кучеренко Сергій Михайлович, доц., к.псих.н.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року, №4801-5/4399

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Вихідні дані до роботи: _____

4. Перелік питань, які потрібно розробити:
1) Провести теоретичний аналіз.
2) Провести емпіричний аналіз.
3) Надати практичні рекомендації відповідно до обраної теми.

5. План роботи

№ з/п	Назва етапів роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з літературними джерелами, складання бібліографії з теми, написання теоретичної частини роботи.		
2	Підбір психодіагностичних методик та проведення дослідження.		
3	Математико-статистична обробка даних дослідження. Опис експериментальних даних дослідження.		
4	Оформлення висновків та рекомендацій.		
5	Підготовка та подання дипломної роботи до захисту (здача дипломної роботи керівникові на перевірку; виправлення зроблених зауважень; здача остаточного варіанта дипломної роботи; отримання відгуку та рецензії; підготовка виступу).		

6. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____ Ірина ЧЕРКАШИНА-ДРОБАХА
(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____ Сергій КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 57 сторінок, 1 таблиць,3 рисунки, 20 використаних літературних джерел.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем професійної мотивації та стилями керування у викладачів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми професійної мотивації та стилів керування.
2. Визначити психологічні особливості професійної діяльності викладачів.
3. Емпірично дослідити рівень професійної мотивації та домінуючі стилі керування у викладачів.
4. Розробити практичні рекомендації щодо підвищення ефективності професійної діяльності викладачів.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність викладачів.

Предмет дослідження – взаємозв'язок професійної мотивації та стилів керування у викладачів.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення управлінської діяльності викладачів, підвищення їх професійної мотивації та формування ефективного стилю керування в освітньому середовищі.

Ключові слова: професійна мотивація, стилі керування, управління, викладачі.

ABSTRACT

The thesis contains: 57 pages, 1 table, 3 figures, 20 references.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the relationship between the level of professional motivation and management styles among teachers.

The research objectives are:

1. To analyze scientific literature on the issue of professional motivation and management styles.
2. To determine the psychological characteristics of teachers' professional activity.
3. To empirically investigate the level of professional motivation and dominant management styles among teachers.
4. To develop practical recommendations for improving the effectiveness of teachers' professional activity.

The object of the study is the professional activity of teachers.

The subject of the study is the relationship between professional motivation and management styles among teachers.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained results to improve teachers' managerial activity, enhance their professional motivation, and develop an effective management style in the educational environment.

Keywords: professional motivation, management styles, management, teachers.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА СТИЛІВ КЕРУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ …… 10

1.1. Поняття та структура професійної мотивації у педагогічній діяльності. 10

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності викладача……. 14

1.3. Стилі керування (керівництва) у педагогічному середовищі: класифікація та характеристики ……..… 19

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 …… 25

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА СТИЛІВ КЕРУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ……..…… 27

2.1. Організація та методи дослідження……. 27

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження…….. 30

2.3. Практичні рекомендації щодо оптимізації професійної мотивації та стилів керування у викладачів …….

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 …… 44

ВИСНОВКИ..... 61

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 63

ДОДАТКИ…….. 66

ВСТУП

Актуальність теми «Взаємозв’язок професійної мотивації та стилів керування у викладачів» зумовлена сучасними трансформаціями в системі освіти, що супроводжуються підвищенням вимог до професійної компетентності педагогів, їх особистісної зрілості та здатності ефективно організовувати освітній процес. У контексті реформування освіти викладач виступає не лише як носій знань, але й як організатор навчальної діяльності, керівник освітнього процесу та лідер у взаємодії з учнями й колегами. Саме тому особливого значення набуває дослідження психологічних чинників, які визначають ефективність його професійної діяльності.

Одним із ключових чинників професійної успішності викладача є професійна мотивація, яка відображає систему внутрішніх і зовнішніх спонук до педагогічної діяльності, визначає рівень зацікавленості професією, прагнення до саморозвитку, досягнення результатів та професійного вдосконалення. Високий рівень професійної мотивації сприяє підвищенню якості педагогічної роботи, формуванню позитивного ставлення до професії та зниженню рівня емоційного вигорання.

Водночас важливим психологічним аспектом діяльності викладача є стиль керування, який проявляється у способах організації навчального процесу, прийняття рішень, взаємодії з учнями та колегами. Традиційно виділяють авторитарний, демократичний та ліберальний стилі керівництва, кожен з яких має свої особливості та по-різному впливає на психологічний клімат у колективі, рівень мотивації учнів і загальну ефективність навчання.

Особливої значущості набуває проблема взаємозв’язку професійної мотивації та стилів керування, оскільки саме мотиваційна сфера викладача може визначати його поведінкові стратегії у професійній діяльності. З одного боку, високий рівень внутрішньої мотивації може сприяти формуванню демократичного стилю керівництва, орієнтованого на співпрацю, підтримку та розвиток особистості учня. З іншого боку, домінування зовнішньої мотивації

або низький рівень професійної задоволеності може бути пов’язаний з більш жорсткими або, навпаки, пасивними стилями управління.

Незважаючи на наявність окремих наукових досліджень, присвячених вивченню професійної мотивації педагогів та стилів керівництва, проблема їх взаємозв’язку залишається недостатньо розкритою, особливо в умовах сучасних соціально-економічних змін, підвищеного навантаження на викладачів та трансформації освітнього середовища. Це зумовлює необхідність проведення комплексного емпіричного дослідження даного питання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв’язок між рівнем професійної мотивації та стилями керування у викладачів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми професійної мотивації та стилів керування.
2. Визначити психологічні особливості професійної діяльності викладачів.
3. Емпірично дослідити рівень професійної мотивації та домінуючі стилі керування у викладачів.
4. Розробити практичні рекомендації щодо підвищення ефективності професійної діяльності викладачів.

Об’єкт дослідження – професійна діяльність викладачів.

Предмет дослідження – взаємозв’язок професійної мотивації та стилів керування у викладачів.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні:
    - методика діагностики професійної мотивації (за К. Замфір у модифікації А. Реана);
    - опитувальник стилів керівництва (за К. Левіним: авторитарний,

демократичний, ліберальний стиль);

- тест «Мотивація до успіху / уникнення невдач» Т. Елерса;

- методи математичної статистики: кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

Характеристика вибірки: викладачі віком від 28 до 50 років, загальна кількість 30 осіб.

База дослідження: Громадська організація «Центр соціально-психологічного супроводження «Добробут»

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення управлінської діяльності викладачів, підвищення їх професійної мотивації та формування ефективного стилю керування в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА СТИЛІВ КЕРУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ

1.1. Поняття та структура професійної мотивації у педагогічній діяльності

Професійна мотивація є одним із фундаментальних психологічних конструктів, що визначає ефективність і результативність професійної діяльності особистості, особливо у сфері освіти, де діяльність має виражений гуманістичний, комунікативний та розвивальний характер. У широкому психологічному розумінні мотивація розглядається як складна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, які активізують діяльність людини, задають її спрямованість, регулюють інтенсивність поведінки та впливають на вибір цілей, засобів і способів їх досягнення. Вона є рушійною силою активності особистості, що забезпечує перехід від потреби до конкретної дії та її реалізації.

У професійній площині мотивація набуває більш структурованого та спеціалізованого характеру, оскільки пов’язується безпосередньо з трудовою діяльністю людини. У цьому контексті вона виступає як інтегрована система внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають ставлення особистості до своєї професії, рівень її включеності у виконання професійних обов’язків, продуктивність праці та прагнення до саморозвитку й професійного вдосконалення. Саме професійна мотивація забезпечує цілеспрямованість діяльності, формує стійкість інтересу до професії та визначає готовність особистості долати труднощі, що виникають у процесі роботи.

У педагогічній діяльності професійна мотивація набуває особливої значущості, оскільки робота викладача виходить далеко за межі простого передавання знань. Викладач одночасно виступає організатором освітнього процесу, наставником, фасилітатором навчальної діяльності та носієм

соціальних, моральних і культурних цінностей. Його професійна позиція безпосередньо впливає на формування особистості учнів, їхню навчальну мотивацію, систему цінностей та ставлення до освіти загалом.

Рівень професійної мотивації викладача значною мірою визначає якість освітнього процесу, оскільки саме він впливає на глибину підготовки до занять, активність у впровадженні нових методів навчання, готовність до інновацій та рівень педагогічної майстерності. Крім того, мотиваційна сфера педагога безпосередньо пов’язана з характером його взаємодії з учнями та колегами: висока внутрішня мотивація сприяє розвитку партнерських, доброзичливих і конструктивних взаємин, тоді як низький рівень мотивації може призводити до формалізації педагогічного процесу та зниження якості комунікації.

Окремо слід підкреслити, що професійна мотивація викладача впливає на загальний психологічний клімат у навчальному закладі. Високомотивовані педагоги, як правило, демонструють більшу емоційну стійкість, стресостійкість та здатність до саморегуляції, що позитивно відображається на колективній взаємодії та організації освітнього середовища. Водночас низький рівень професійної мотивації може бути пов’язаний із професійним вигоранням, зниженням задоволеності роботою та формуванням негативного ставлення до професійної діяльності.

Таким чином, професійна мотивація педагога виступає ключовим чинником, що визначає не лише його індивідуальну професійну ефективність та особистісний розвиток, але й якість функціонування всієї освітньої системи. У науковій літературі професійна мотивація педагога розглядається як складна, багаторівнева та динамічна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що регулює професійну поведінку особистості, забезпечує її спрямованість на педагогічну діяльність і визначає рівень продуктивності праці [3]. Такий підхід підкреслює, що мотивація не є статичним утворенням, а постійно змінюється під впливом як внутрішніх психологічних процесів, так і зовнішніх соціальних умов.

Формування професійної мотивації відбувається під впливом комплексу факторів. З одного боку, важливу роль відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості викладача: рівень емоційної стабільності, самооцінка, спрямованість особистості, потреба в досягненнях, рівень відповідальності та саморегуляції. З іншого боку, значний вплив має соціально-професійне середовище, в якому здійснюється педагогічна діяльність: організаційна культура закладу освіти, стиль управління адміністрації, рівень підтримки колективу, умови праці та соціальні очікування суспільства [7].

Структура професійної мотивації є багаторівневою та включає взаємопов'язані компоненти, кожен з яких виконує специфічну функцію у регуляції професійної поведінки викладача. Ці компоненти перебувають у постійній взаємодії, утворюючи цілісну систему, що визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість професійної активності.

Першим і базовим компонентом виступає потребово-мотиваційний рівень, який відображає систему базових і соціально зумовлених потреб особистості, що лежать в основі професійної діяльності. Саме потреби є первинним джерелом активності людини та визначають загальну спрямованість її поведінки. У педагогічній діяльності особливо значущими є потреба в самореалізації, потреба у визнанні, потреба у професійній стабільності, потреба у спілкуванні та соціальній взаємодії. Ці потреби формують внутрішній потенціал активності викладача та створюють основу для виникнення професійних мотивів. Вони виступають своєрідним «енергетичним фундаментом» мотиваційної сфери та забезпечують початковий імпульс до професійної діяльності [1].

Саме на цьому рівні закладається загальне ставлення особистості до педагогічної професії: як до засобу самореалізації, джерела соціального визнання або як до формального виду діяльності. Від того, наскільки повно задоволені базові потреби викладача, значною мірою залежить подальша стійкість його професійної мотивації, рівень залученості в роботу та готовність до професійного розвитку.

Другим важливим компонентом професійної мотивації є мотиви професійної діяльності, які виступають конкретизацією потреб і визначають безпосередню спрямованість поведінки викладача у професійному середовищі. Якщо потреби відображають загальну внутрішню необхідність активності, то мотиви пояснюють, заради чого саме здійснюється діяльність, які цілі є пріоритетними та що саме спонукає педагога до виконання професійних обов'язків.

У педагогічній сфері мотиви професійної діяльності традиційно поділяються на внутрішні (інтринсивні) та зовнішні (екстринсивні), що відображає джерело їхнього походження та характер впливу на поведінку особистості [12].

Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо зі змістом педагогічної діяльності та виникають із самої роботи викладача. До них належать інтерес до процесу викладання, задоволення від взаємодії з учнями, радість від їхнього навчального прогресу, прагнення до саморозвитку, професійного вдосконалення та творчої реалізації в педагогічній діяльності. Такі мотиви мають стійкий характер, оскільки ґрунтуються на глибинних особистісних потребах і цінностях. Вони забезпечують високу включеність викладача у професійну діяльність, сприяють розвитку ініціативності, творчого підходу та готовності до інновацій.

Зовнішні мотиви, у свою чергу, пов'язані з факторами, що знаходяться поза межами самої педагогічної діяльності. До них належать матеріальне стимулювання, соціальний статус професії, вимоги адміністрації, необхідність виконання формальних обов'язків, а також прагнення до зовнішнього визнання. Хоча зовнішні мотиви також відіграють важливу роль у регуляції професійної поведінки, їхній вплив є менш стабільним і більш залежним від умов середовища. У випадку переважання зовнішньої мотивації діяльність викладача може набувати формального характеру, знижуватися рівень ініціативності та внутрішньої залученості.

У психологічних дослідженнях підкреслюється, що домінування

внутрішніх мотивів у структурі професійної мотивації педагога, як правило, сприяє більш високій професійній ефективності, емоційній стійкості та задоволеності роботою. Такі викладачі демонструють більшу гнучкість у професійній поведінці, краще справляються зі стресовими ситуаціями та мають вищий рівень професійної ідентичності. Натомість переважання зовнішніх мотивів може бути пов’язане з підвищеним ризиком емоційного вигорання та зниженням якості педагогічної діяльності.

Третім компонентом професійної мотивації виступає ціннісно-смислова сфера, яка є одним із найбільш глибинних і стійких утворень мотиваційної структури особистості викладача. Саме цей компонент визначає суб’єктивну значущість педагогічної діяльності для людини, задає її загальну життєву та професійну спрямованість і формує внутрішній смисл виконуваної роботи. Цінності виступають своєрідною основою, на якій вибудовується ставлення викладача до своєї професії. Вони визначають, чи сприймає педагог свою діяльність як соціально важливу місію, спрямовану на розвиток особистості учнів і суспільства в цілому, чи як формальний обов’язок, пов’язаний лише з виконанням професійних функцій. Таким чином, ціннісна сфера безпосередньо впливає на глибину залученості викладача в професійну діяльність, його відповідальність та рівень внутрішньої мотивації.

У структурі ціннісно-смислової сфери педагогів особливе місце займають гуманістичні цінності, орієнтація на розвиток особистості учня, повага до його індивідуальності, визнання значущості міжособистісної взаємодії в освітньому процесі. У викладачів із високим рівнем професійної мотивації часто домінують цінності самореалізації, професійного зростання, творчого підходу до навчання та прагнення до постійного вдосконалення педагогічної майстерності [5].

Крім того, ціннісно-смислова сфера виконує регулятивну функцію, оскільки вона визначає критерії оцінки власної професійної діяльності. Саме через систему цінностей викладач інтерпретує свої успіхи та невдачі, оцінює значущість педагогічних результатів і формує загальне ставлення до професії.

У випадку, коли педагогічна діяльність має для особистості глибокий смисл, підвищується її стійкість до професійних труднощів, стресових ситуацій та емоційного навантаження.

Таким чином, ціннісно-смислова сфера є ключовим елементом професійної мотивації, який забезпечує її внутрішню узгодженість, стійкість і довготривалий характер, визначаючи не лише поведінкові прояви викладача, але й загальну спрямованість його професійного розвитку.

Четвертим компонентом професійної мотивації виступає цільовий компонент, який відображає систему усвідомлених результатів, до яких прагне викладач у процесі своєї професійної діяльності. Саме цей компонент забезпечує спрямованість діяльності в часі, визначає її організацію та дозволяє структурувати професійну активність відповідно до конкретних завдань і очікуваних результатів.

Цілі у професійній діяльності педагога виконують функцію своєрідного «вектора розвитку», оскільки вони задають напрямок педагогічної роботи та визначають критерії її успішності. У структурі професійної мотивації цілі тісно пов’язані з потребами, мотивами та цінностями, проте відрізняються тим, що мають більш усвідомлений і конкретизований характер. Вони формуються на основі професійного досвіду, вимог освітнього середовища та особистісних прагнень викладача.

Професійні цілі педагога можуть бути різного рівня та часової перспективи. Короткострокові цілі зазвичай пов’язані з безпосередньою організацією навчального процесу та включають ефективне проведення заняття, забезпечення дисципліни в аудиторії, досягнення розуміння навчального матеріалу учнями, а також оперативне вирішення поточних педагогічних завдань. Вони мають тактичний характер і спрямовані на досягнення конкретного результату в межах одного або кількох навчальних занять.

Довгострокові цілі, у свою чергу, мають стратегічний характер і відображають загальну професійну спрямованість викладача. До них належать

формування ключових компетентностей учнів, розвиток їхньої особистості, підвищення якості освіти, удосконалення власної педагогічної майстерності, професійне зростання та самореалізація у педагогічній діяльності. Саме довгострокові цілі значною мірою визначають стійкість професійної мотивації та рівень залученості викладача у свою роботу.

Важливим аспектом цільового компоненту є чіткість, реалістичність та досяжність цілей, оскільки саме ці характеристики безпосередньо впливають на рівень професійної мотивації. Конкретно сформульовані та досяжні цілі сприяють підвищенню внутрішньої організованості діяльності, формують відчуття контролю над професійним процесом і підсилюють мотивацію до досягнення результату. Навпаки, нечіткі або завищені цілі можуть призводити до зниження мотивації, виникнення професійної невпевненості та емоційного виснаження.

Таким чином, цільовий компонент виконує регулятивну та організуючу функції у структурі професійної мотивації, забезпечуючи її спрямованість, усвідомленість і практичну реалізацію в педагогічній діяльності.

П’ятим компонентом професійної мотивації є емоційно-оцінний компонент, який відображає суб’єктивне емоційне ставлення викладача до своєї професійної діяльності та її окремих аспектів. Він є важливою складовою мотиваційної сфери, оскільки саме емоції значною мірою визначають стійкість професійних намірів, рівень залученості у роботу та загальне ставлення до педагогічної діяльності.

Цей компонент включає широкий спектр емоційних переживань, пов’язаних із професійною діяльністю, зокрема рівень задоволеності роботою, емоційне прийняття професії, переживання успіхів і невдач, а також загальний емоційний фон, що супроводжує виконання професійних обов’язків. У педагогічній діяльності емоційний компонент має особливе значення, оскільки викладач постійно перебуває в інтенсивній міжособистісній взаємодії, що передбачає високий рівень емоційного навантаження.

Високий рівень позитивного емоційного ставлення до професії сприяє

формуванню стійкої професійної мотивації, підвищує рівень професійної активності, ініціативності та творчості викладача. У таких умовах педагог сприймає свою роботу як джерело особистісного розвитку та професійного задоволення, що позитивно впливає на якість освітнього процесу загалом. Крім того, позитивний емоційний фон сприяє розвитку стресостійкості та зниженню ризику емоційного вигорання.

Натомість переважання негативних емоційних переживань, пов’язаних із професійною діяльністю, таких як незадоволеність роботою, емоційне виснаження, розчарування у професії або відчуття професійної неефективності, може призводити до зниження рівня професійної мотивації. У довготривалій перспективі це створює передумови для розвитку професійного вигорання, зниження продуктивності праці та формування негативного ставлення до педагогічної діяльності [9].

Окремо слід зазначити, що професійна мотивація є не статичною, а динамічною системою, яка постійно змінюється під впливом різноманітних факторів. До них належать професійний досвід викладача, умови праці, характер соціального оточення, рівень підтримки з боку адміністрації та колег, а також індивідуальні особливості особистісного розвитку. У процесі професіоналізації викладача відбувається поступова трансформація мотиваційної структури, зокрема перехід від переважно зовнішньої мотивації до внутрішньої, що свідчить про формування зрілої професійної ідентичності [14].

Таким чином, професійна мотивація педагога є складним, багатокомпонентним і динамічним утворенням, яке включає потребово-мотиваційний, мотиваційний, ціннісно-смисловий, цільовий та емоційно-оцінний компоненти, що у взаємодії забезпечують ефективність та стійкість професійної діяльності викладача.

Таким чином, професійна мотивація у педагогічній діяльності є складною багаторівневою системою, що включає потреби, мотиви, цінності, цілі та емоційно-оцінні переживання. Вона виконує регулятивну, спонукальну

та смислотворчу функції, визначаючи ефективність професійної діяльності викладача, його ставлення до роботи та готовність до професійного розвитку.

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності викладача

Професійна діяльність викладача належить до типу «людина–людина», що визначає її особливу складність, багатовимірність і підвищені вимоги до особистісних, професійних та соціально-психологічних якостей фахівця. Такий тип діяльності передбачає, що основним об’єктом і водночас суб’єктом взаємодії є інша людина, тому результат роботи викладача значною мірою залежить не лише від його професійних знань і методичних умінь, але й від здатності будувати ефективні міжособистісні відносини.

На відміну від багатьох інших видів професійної діяльності, педагогічна праця характеризується постійною та інтенсивною взаємодією з людьми, насамперед із здобувачами освіти. Така взаємодія має систематичний, тривалий і емоційно насичений характер, оскільки відбувається в умовах навчального процесу, який передбачає не лише передачу знань, а й виховання, розвиток особистості та формування соціальних компетентностей.

Це зумовлює значне емоційне навантаження на викладача, оскільки він постійно включений у ситуації оцінювання, відповідальності за результати навчання, вирішення конфліктних ситуацій, а також підтримки мотивації та дисципліни у студентській групі. Емоційна насиченість педагогічної діяльності вимагає від викладача високого рівня самоконтролю, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції.

Крім того, професійна діяльність викладача характеризується значним когнітивним навантаженням, оскільки вона включає постійний аналіз навчальних ситуацій, планування освітнього процесу, добір ефективних методів навчання, оцінювання результатів діяльності студентів та корекцію власних педагогічних дій. Це потребує розвиненого критичного мислення, гнучкості мислення та здатності до швидкого прийняття рішень у змінних

умовах.

Не менш важливим є і комунікативний аспект педагогічної діяльності, адже викладач виступає ключовою фігурою в організації взаємодії в освітньому середовищі. Від якості комунікації залежить не лише ефективність засвоєння навчального матеріалу, але й загальний психологічний клімат у групі, рівень довіри між учасниками освітнього процесу та мотивація до навчання.

Таким чином, професійна діяльність викладача є складною інтеграцією емоційних, когнітивних і комунікативних процесів, що вимагає від фахівця високого рівня психологічної зрілості, стресостійкості та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії.

Однією з ключових психологічних особливостей діяльності викладача є її виражена комунікативна спрямованість, яка пронизує всі етапи педагогічного процесу. Комунікація у діяльності викладача виступає не лише засобом передачі навчальної інформації, але й основним інструментом організації взаємодії, впливу на особистість здобувачів освіти та формування навчальної мотивації.

Викладач постійно перебуває в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії, яка охоплює різні рівні спілкування: індивідуальний, груповий та інколи міжгруповий. У межах цієї взаємодії відбувається не тільки пояснення навчального матеріалу, але й організація зворотного зв’язку, корекція поведінки студентів, управління груповою динамікою, а також вирішення конфліктних і проблемних ситуацій, що виникають у процесі навчання.

Важливим аспектом комунікативної діяльності викладача є необхідність постійного підтримання психологічно сприятливого клімату в навчальному середовищі. Це передбачає створення атмосфери довіри, взаємоповаги та відкритості, яка сприяє активній участі студентів у навчальному процесі, підвищує їхню мотивацію та забезпечує ефективне засвоєння знань. У цьому контексті викладач виступає не лише як носій знань, а й як організатор соціально-психологічного середовища навчання.

Ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності викладача, яка включає здатність чітко і доступно передавати інформацію, враховувати індивідуальні особливості студентів, адаптувати стиль спілкування до ситуації та аудиторії, а також конструктивно взаємодіяти в умовах конфлікту. Високий рівень комунікативної компетентності дозволяє викладачу більш гнучко реагувати на зміни в навчальному процесі та ефективніше досягати педагогічних цілей.

Окреме значення має розвиток емпатії, тобто здатності розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати їм та адекватно реагувати на їхні переживання. Емпатійність викладача сприяє формуванню довірливих відносин зі студентами, підвищує рівень їхньої відкритості та готовності до співпраці, а також позитивно впливає на мотивацію до навчання.

Не менш важливою є здатність до активного слухання, яка передбачає уважне сприйняття інформації, уточнення змісту висловлювань студентів, невербальну підтримку співрозмовника та демонстрацію зацікавленості у його думці. Активне слухання є важливим інструментом педагогічної взаємодії, оскільки дозволяє викладачу краще розуміти потреби та труднощі студентів, а також своєчасно коригувати навчальний процес.

Таким чином, комунікативна спрямованість діяльності викладача є однією з базових психологічних характеристик педагогічної праці, яка визначає ефективність навчального процесу, якість взаємодії зі здобувачами освіти та загальний рівень професійної реалізації викладача.

Важливою психологічною характеристикою професійної діяльності викладача є її висока емоційна насиченість, яка зумовлена специфікою педагогічного процесу та постійною взаємодією з великою кількістю людей у різних навчальних і соціально-психологічних ситуаціях. Емоційний компонент у діяльності викладача є невід’ємною складовою його щоденної професійної практики та суттєво впливає на ефективність виконання педагогічних функцій. Освітній процес супроводжується постійними емоційними переживаннями, які виникають у зв’язку з успіхами та невдачами студентів, рівнем їхньої

навчальної мотивації, засвоєнням навчального матеріалу та досягненням освітніх результатів. Кожна навчальна ситуація може мати емоційно значущий характер для викладача, оскільки він часто сприймає результати діяльності студентів як відображення власної професійної компетентності та ефективності педагогічного впливу.

Крім того, значний емоційний вплив мають ситуації оцінювання знань, контрольні заходи, іспити та заліки, під час яких викладач не лише виконує функцію оцінювання, але й стикається з емоційними реакціями студентів — тривогою, напруженням, страхом невдачі або, навпаки, задоволенням від успіху. Такі ситуації потребують від викладача високого рівня емоційної витримки та здатності зберігати об’єктивність.

Окрему групу емоційних навантажень становлять дисциплінарні та конфліктні ситуації, які можуть виникати в процесі навчання. Вони вимагають від викладача не лише педагогічної, але й психологічної компетентності, уміння швидко аналізувати ситуацію, контролювати власні емоційні реакції та знаходити конструктивні способи вирішення конфліктів без загострення напруги у взаємодії.

У зв’язку з цим важливою професійною якістю викладача є розвинена емоційна саморегуляція, яка передбачає здатність усвідомлювати власні емоційні стани, керувати їх інтенсивністю та проявами, а також підтримувати внутрішню психологічну рівновагу в складних і стресових умовах педагогічної діяльності. Емоційна саморегуляція дозволяє викладачу залишатися ефективним навіть у ситуаціях високого емоційного напруження та запобігає професійному вигоранню.

Ще однією важливою психологічною особливістю є інтелектуальна насиченість педагогічної діяльності, яка зумовлена складністю та багатокомпонентністю професійних завдань викладача. Педагогічний процес вимагає постійної активізації розумової діяльності, оскільки викладач одночасно виконує функції планування, організації, аналізу та оцінювання освітнього процесу.

У межах своєї професійної діяльності викладач систематично здійснює аналітичну, прогностичну та рефлексивну діяльність. Аналітична складова полягає у вивченні навчальних ситуацій, рівня підготовки студентів, їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Прогностична діяльність передбачає передбачення можливих результатів навчання, планування педагогічних впливів і вибір найбільш ефективних методів навчання. Рефлексивна складова включає оцінку власних педагогічних дій, аналіз їхньої ефективності та визначення шляхів професійного вдосконалення.

Викладач постійно планує заняття, добирає та адаптує навчальні методи, розробляє навчальні матеріали, оцінює результати діяльності студентів і коригує власні педагогічні підходи відповідно до отриманих результатів. Така багатозадачність вимагає високого рівня когнітивної гнучкості, тобто здатності швидко переключатися між різними видами діяльності, адаптуватися до змінних умов освітнього середовища та знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях.

Важливим компонентом інтелектуальної насиченості є також критичне мислення, яке дозволяє викладачу об’єктивно оцінювати навчальні ситуації, аналізувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв’язки та приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Крім того, педагогічна діяльність вимагає постійного професійного саморозвитку, оскільки зміст освіти, методики викладання та вимоги до результатів навчання постійно змінюються.

Поряд з інтелектуальною складністю, педагогічна діяльність характеризується також високим рівнем професійної відповідальності. Викладач відповідає не лише за якість передачі знань, але й за формування у здобувачів освіти професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій, критичного мислення та загальних особистісних якостей. Таким чином, його діяльність має безпосередній вплив на майбутню професійну та соціальну реалізацію студентів.

Такий рівень відповідальності створює значне психологічне навантаження, оскільки викладач постійно перебуває в ситуації оцінювання

власної ефективності та результатів своєї праці через досягнення студентів. Це вимагає від нього розвиненої стресостійкості, внутрішньої психологічної стабільності та здатності зберігати впевненість у професійній діяльності навіть за умов високої відповідальності та зовнішнього тиску.

Окремо слід відзначити регулятивну функцію викладача, яка є однією з ключових складових його професійної діяльності та полягає в цілеспрямованій організації навчального процесу. Вона охоплює управління освітньою взаємодією, координацію навчальної діяльності студентів, контроль за виконанням навчальних завдань, а також створення оптимальних умов для ефективного засвоєння знань і формування професійних компетентностей.

У межах реалізації регулятивної функції викладач здійснює постійний вплив на навчальну групу, використовуючи різні стилі педагогічного впливу залежно від ситуації, рівня підготовленості студентів та особливостей навчального середовища. Це може включати як директивні методи організації діяльності, так і демократичні підходи, що передбачають співпрацю, діалог та залучення студентів до прийняття рішень. Важливим компонентом є також застосування різноманітних методів мотивації, спрямованих на підвищення навчальної активності, формування інтересу до дисципліни та підтримку внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Крім того, регулятивна функція передбачає підтримку навчальної дисципліни, своєчасне реагування на порушення правил поведінки, а також гнучкість у прийнятті педагогічних рішень у змінних і часто непередбачуваних ситуаціях. Така діяльність вимагає від викладача високого рівня самоконтролю, організованості та здатності швидко адаптувати власні дії до конкретних умов освітнього процесу.

Важливою психологічною характеристикою професійної діяльності викладача є також постійна необхідність професійної рефлексії. Рефлексивна діяльність передбачає систематичний аналіз власних педагогічних дій, оцінювання їхньої ефективності, виявлення сильних і слабких сторін професійної практики, а також визначення напрямів подальшого

вдосконалення. Завдяки рефлексії викладач отримує можливість усвідомлювати власний професійний досвід, коригувати педагогічні стратегії та підвищувати якість освітнього процесу.

Розвинена рефлексивність сприяє професійному зростанню викладача, формуванню педагогічної майстерності та підвищенню рівня усвідомленості у прийнятті професійних рішень. Вона також виступає важливим чинником профілактики професійного вигорання, оскільки дозволяє своєчасно виявляти труднощі та знаходити конструктивні способи їх подолання.

Таким чином, професійна діяльність викладача є складною багаторівневою системою, що інтегрує комунікативні, емоційні, когнітивні та регулятивні компоненти. Ефективність цієї діяльності визначається не лише рівнем фахових знань і методичних умінь, але й особистісними якостями педагога, зокрема його здатністю до саморегуляції, емпатії, рефлексії та підтримання психологічної рівноваги в умовах високого професійного та емоційного навантаження.

1.3. Стилі керування (керівництва) у педагогічному середовищі: класифікація та характеристики

Стиль керування (керівництва) у педагогічному середовищі є важливою складовою професійної діяльності викладача, оскільки він значною мірою визначає характер організації навчальної взаємодії, способи комунікації зі студентами, а також особливості прийняття педагогічних рішень. Саме через стиль керівництва проявляється загальна управлінська позиція викладача, його ставлення до здобувачів освіти, рівень довіри до них та готовність залучати їх до активної участі в освітньому процесі.

У психології управління стиль керівництва розглядається як відносно стійка система методів, прийомів і способів впливу керівника на підлеглих, яка формується під впливом індивідуально-психологічних особливостей особистості, професійного досвіду та специфіки діяльності. У

педагогічному контексті ця система проявляється у процесі організації спільної навчальної діяльності, регулювання поведінки студентів та досягнення навчально-виховних цілей. Водночас стиль керівництва викладача не є жорстко фіксованим утворенням і може змінюватися залежно від педагогічної ситуації, складу групи та освітніх завдань.

Важливо підкреслити, що стиль керування у викладача виконує не лише організаційну, але й психологічну функцію, оскільки він безпосередньо впливає на формування міжособистісних відносин у навчальній групі, рівень навчальної мотивації студентів, їхню активність, самостійність і відповідальність. Крім того, стиль керівництва визначає загальний психологічний клімат в аудиторії, ступінь емоційного комфорту учасників освітнього процесу та ефективність засвоєння навчального матеріалу.

У педагогічному контексті стиль керівництва викладача безпосередньо впливає на ефективність навчального процесу, рівень навчальної мотивації студентів, їхню активність, дисципліну та загальний психологічний клімат у групі. Саме через обраний стиль управління викладач формує характер взаємодії зі здобувачами освіти, визначає ступінь їхньої залученості до навчальної діяльності та регулює баланс між контролем і самостійністю.

Крім того, стиль керівництва є важливим чинником формування міжособистісних відносин між викладачем і студентами, оскільки він впливає на рівень довіри, відкритості та взаємоповаги в освітньому середовищі. У різних стилях керування по-різному проявляється характер комунікації: від жорстко регламентованої та односторонньої до партнерської та діалогічної. Відповідно, стиль керівництва визначає загальну атмосферу співпраці або підпорядкування, що прямо відображається на психологічному комфорті учасників освітнього процесу та їхній готовності до взаємодії.

Найбільш відомою та класичною є класифікація стилів керівництва, запропонована К. Левіним, яка виділяє три основні стилі: авторитарний, демократичний та ліберальний (попустительський). Ця типологія є базовою для подальших психологічних досліджень управлінської поведінки та широко

використовується у педагогічній психології для аналізу особливостей взаємодії викладача з навчальною групою.

Авторитарний стиль керівництва характеризується високим рівнем централізації влади та прийняття рішень у руках викладача. У межах цього стилю викладач виступає основним суб'єктом організації навчального процесу, самостійно визначає його цілі, зміст, методи та засоби навчання, а також контролює виконання навчальних завдань студентами. Комунікація при цьому має переважно односторонній характер, де ініціатива студентів у прийнятті рішень або обговоренні навчальних питань суттєво обмежується.

Для авторитарного стилю також характерний жорсткий контроль за дисципліною та регламентування поведінки студентів у навчальному процесі. Викладач у такій моделі взаємодії виступає як основний носій влади та вимог, а студенти — як виконавці поставлених завдань. Це забезпечує чітку організацію навчального процесу та швидке досягнення формальних результатів, особливо у ситуаціях, коли необхідно оперативно структурувати діяльність групи або підтримати порядок.

Разом із тим, авторитарний стиль має і певні психологічні обмеження. Він може бути ефективним у короткостроковій перспективі або в умовах підвищених вимог до дисципліни, однак часто призводить до зниження внутрішньої навчальної мотивації студентів. За умов надмірного контролю зменшується їхня ініціативність, самостійність та зацікавленість у навчальному процесі. Крім того, такий стиль сприяє формуванню психологічної дистанції між викладачем і студентами, що може ускладнювати побудову довірливих та партнерських відносин у групі.

Таким чином, авторитарний стиль керівництва є ефективним переважно в організаційно складних або кризових ситуаціях, однак його тривале використання може негативно впливати на мотиваційну сферу студентів та загальний психологічний клімат у навчальному середовищі.

Демократичний стиль керівництва передбачає активну участь студентів у навчальному процесі, врахування їхньої думки, розвиток співпраці та

формування партнерських відносин між викладачем і здобувачами освіти. У межах цього стилю викладач виступає не як єдиний центр прийняття рішень, а як організатор, координатор і фасилітатор навчальної діяльності, який спрямовує освітній процес та створює умови для активної взаємодії всіх його учасників [6].

Характерною особливістю демократичного стилю є стимулювання самостійності, ініціативності та відповідальності студентів. Викладач заохочує їх до висловлення власної думки, участі в обговореннях, спільного вирішення навчальних завдань та прийняття рішень у межах освітнього процесу. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, формуванню навичок співпраці та підвищенню рівня залученості студентів у навчальну діяльність.

Демократичний стиль керівництва має значний позитивний вплив на психологічний клімат у групі, оскільки базується на довірі, взаємоповазі та відкритій комунікації між викладачем і студентами. Він сприяє формуванню сприятливої атмосфери для навчання, зниженню рівня тривожності та підвищенню внутрішньої мотивації до навчальної діяльності. У результаті студенти почуваються більш впевнено, активніше беруть участь у навчальному процесі та демонструють вищі академічні результати.

Таким чином, демократичний стиль керівництва вважається одним із найбільш ефективних у педагогічній практиці, оскільки поєднує управлінську організацію з розвитком особистісної автономії студентів та сприяє формуванню позитивного психологічного середовища в освітньому процесі.

Ліберальний (попустительський) стиль керівництва характеризується мінімальним втручанням викладача в організацію та перебіг навчального процесу. У межах цього стилю педагог надає студентам значну автономію у виборі способів виконання навчальних завдань, самостійній організації діяльності та прийнятті рішень щодо навчальної роботи. Роль викладача при цьому здебільшого зводиться до спостереження, консультативної підтримки та реагування на запити студентів, а не до активного управління освітнім процесом [11].

Такий підхід може мати певні позитивні аспекти, зокрема сприяти розвитку самостійності, відповідальності та ініціативності студентів, особливо за умови достатнього рівня їхньої внутрішньої мотивації та організованості. У сприятливих умовах ліберальний стиль може стимулювати творче мислення, індивідуальний підхід до виконання завдань та розвиток навичок саморегуляції.

Водночас у педагогічній практиці надмірне застосування ліберального стилю часто супроводжується низкою труднощів. Зокрема, він може призводити до зниження рівня навчальної дисципліни, недостатньої структурованості освітнього процесу та нерівномірності навчальних результатів серед студентів. За відсутності чітких вимог і контролю частина студентів може втрачати орієнтири в навчальній діяльності, що негативно позначається на загальній ефективності засвоєння знань.

Таким чином, ліберальний стиль керівництва є доцільним лише за умов високої самостійності та відповідальності студентів, однак у більшості педагогічних ситуацій потребує поєднання з елементами більш структурованого управління для забезпечення стабільності та ефективності навчального процесу.

Окрім класичної типології К. Левіна, у сучасній педагогічній психології також розглядаються змішані та ситуативні стилі керівництва, які передбачають гнучке використання різних підходів залежно від навчальної ситуації, рівня підготовленості студентів та педагогічних цілей. Такий підхід є найбільш адаптивним і відповідає вимогам сучасної освіти, де важливо враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти.

Таким чином, стилі керівництва у педагогічному середовищі є важливим психологічним чинником, який визначає характер взаємодії у навчальному процесі, рівень його ефективності та особливості формування навчальної мотивації студентів. Розуміння специфіки різних стилів дозволяє викладачеві свідомо обирати оптимальні стратегії педагогічного впливу та підвищувати якість освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі бакалаврської роботи було здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної мотивації та стилів керування у викладачів, а також розкрито психологічні особливості педагогічної діяльності. Узагальнення наукових підходів дозволило визначити, що професійна мотивація є складним багаторівневим утворенням, яке включає потребово-мотиваційний, мотиваційний, ціннісно-смисловий, цільовий та емоційно-оцінний компоненти. Усі ці елементи перебувають у тісній взаємодії та забезпечують спрямованість, стійкість і ефективність професійної діяльності викладача.

Було встановлено, що професійна діяльність викладача характеризується високою комунікативною насиченістю, емоційною напруженістю, інтелектуальною складністю та значним рівнем відповідальності. Вона вимагає від педагога розвинених навичок саморегуляції, емпатії, рефлексії та здатності до постійного професійного розвитку. Такі особливості зумовлюють необхідність високого рівня внутрішньої мотивації як одного з ключових чинників професійної ефективності.

Окрему увагу приділено стилям керування у педагогічному середовищі, серед яких виділено авторитарний, демократичний та ліберальний стилі. Проаналізовано їх основні характеристики, переваги та обмеження. Встановлено, що демократичний стиль є найбільш сприятливим для розвитку навчальної мотивації студентів і формування позитивного психологічного клімату, тоді як авторитарний і ліберальний стилі мають ситуативну ефективність і можуть застосовуватися залежно від педагогічних умов.

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив наявність тісного взаємозв’язку між професійною мотивацією викладача та стилем його керування. Рівень та структура мотивації значною мірою впливають на вибір стилю педагогічної взаємодії, що, у свою чергу, визначає ефективність освітнього процесу, характер міжособистісних відносин у навчальній групі та

загальний психологічний клімат. Отримані теоретичні положення створюють основу для подальшого емпіричного дослідження цієї проблеми у другому розділі роботи.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА СТИЛІВ КЕРУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення взаємозв'язку між професійною мотивацією та стилями керування у викладачів, було організоване як констатувальне психологічне дослідження. Його основною метою було виявлення особливостей професійної мотивації педагогів, визначення домінуючих стилів керівництва та встановлення статистичних зв'язків між зазначеними показниками.

У дослідженні взяли участь 30 викладачів закладів освіти віком від 28 до 50 років. Вибірка була сформована за принципом доступності та добровільної участі. До участі були залучені педагоги з різним рівнем професійного стажу, що дозволило врахувати різні етапи професійного становлення особистості викладача.

Загальна кількість респондентів становила 30 осіб, що є достатнім для проведення первинного статистичного аналізу та виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками. Усі учасники були проінформовані про мету дослідження, умови участі та гарантії конфіденційності отриманих результатів. Дослідження проводилося на добровільній основі.

Дослідження проводилося у кілька етапів:

Перший етап передбачав теоретичне опрацювання наукової літератури з проблеми професійної мотивації та стилів керування, що дозволило визначити основні теоретичні підходи та підібрати відповідний психодіагностичний інструментарій.

Другий етап був присвячений безпосередньому проведенню психодіагностичного обстеження викладачів. Респондентам послідовно пропонувалися стандартизовані методики у паперовому або електронному

форматі. Інструкції до кожної методики подавалися у стандартизованій формі для забезпечення однакових умов виконання.

Третій етап включав обробку отриманих результатів, їх кількісний та якісний аналіз, а також математико-статистичну обробку з метою виявлення взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

У роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, які дозволили забезпечити всебічне вивчення проблеми:

1. Методика діагностики професійної мотивації (К. Замфір у модифікації А. Реана). Дана методика призначена для визначення структури професійної мотивації особистості. Вона дозволяє оцінити співвідношення внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації. Внутрішня мотивація відображає інтерес до самої діяльності та задоволення від процесу роботи. Зовнішня позитивна мотивація пов'язана з прагненням до соціального схвалення, матеріального стимулювання та кар'єрного зростання. Зовнішня негативна мотивація відображає уникнення покарання, критики або інших несприятливих наслідків.

Методика дозволяє визначити загальний мотиваційний профіль викладача та рівень його професійної спрямованості.

2. Опитувальник стилів керівництва (за К. Левіним) Методика спрямована на визначення домінуючого стилю керівництва у педагогічній діяльності. Вона діагностує три основні стилі: авторитарний, демократичний та ліберальний. Авторитарний стиль характеризується високим рівнем контролю та централізацією рішень, демократичний — партнерською взаємодією та залученням студентів до прийняття рішень, ліберальний — мінімальним втручанням викладача у навчальний процес. Результати методики дозволяють визначити управлінську поведінку викладача в освітньому середовищі.

3. Тест «Мотивація до успіху / уникнення невдач» Т. Елерса Дана методика використовується для визначення домінуючої мотиваційної тенденції особистості: орієнтації на досягнення успіху або уникнення невдач.

Особи з переважанням мотивації до успіху характеризуються активністю, цілеспрямованістю та готовністю до ризику. Особи з домінуванням уникнення невдач, навпаки, проявляють обережність, схильність до уникнення складних завдань та підвищену чутливість до оцінювання результатів діяльності.

Для обробки отриманих емпіричних даних був використаний кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Даний метод дозволяє визначити силу та напрямок статистичного зв'язку між кількісними змінними, зокрема між показниками професійної мотивації та стилями керівництва викладачів.

Кореляційний аналіз застосовувався для перевірки наявності взаємозв'язків між:

- рівнем внутрішньої мотивації та демократичним стилем керівництва;
- зовнішньою мотивацією та авторитарним стилем;
- мотивацією до успіху та загальною управлінською поведінкою викладача.

Таким чином, дослідження було організоване як комплексне психодіагностичне обстеження з подальшим статистичним аналізом отриманих даних. Використання валідних та надійних методик дозволило забезпечити об'єктивність результатів і створити підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язків між професійною мотивацією та стилями керування у викладачів у наступних підрозділах роботи.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано результати діагностики професійної мотивації викладачів за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана. Загальна вибірка становила 30 викладачів закладів освіти віком від 28 до 50 років.

Методика дозволила визначити три основні компоненти професійної мотивації: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) та зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ). На основі отриманих даних

було здійснено кількісну обробку результатів та визначено середні показники за кожною шкалою.

Узагальнені результати виглядають наступним чином:

- Середній рівень внутрішньої мотивації (ВМ) у вибірці становить 6,1 бала, що свідчить про переважання інтересу до самої педагогічної діяльності, задоволення від процесу викладання та прагнення до професійного розвитку.
- Середній показник зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) становить 5,2 бала, що вказує на помірну значущість для викладачів таких факторів, як соціальне визнання, стабільність та матеріальне стимулювання.
- Середній рівень зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) становить 3,4 бала, що свідчить про відносно низьку орієнтацію на уникнення покарання, критики або негативної оцінки діяльності.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що у загальній вибірці викладачів домінує внутрішня професійна мотивація, що є позитивним показником професійної зрілості педагогів. Це означає, що значна частина респондентів виконує професійну діяльність не лише з зовнішніх причин, а насамперед через інтерес до педагогічного процесу, потребу у самореалізації та професійному розвитку.

Переважання внутрішньої мотивації над зовнішніми компонентами свідчить про більш стійку професійну позицію викладачів, їхню емоційну включеність у роботу та готовність до подолання професійних труднощів.

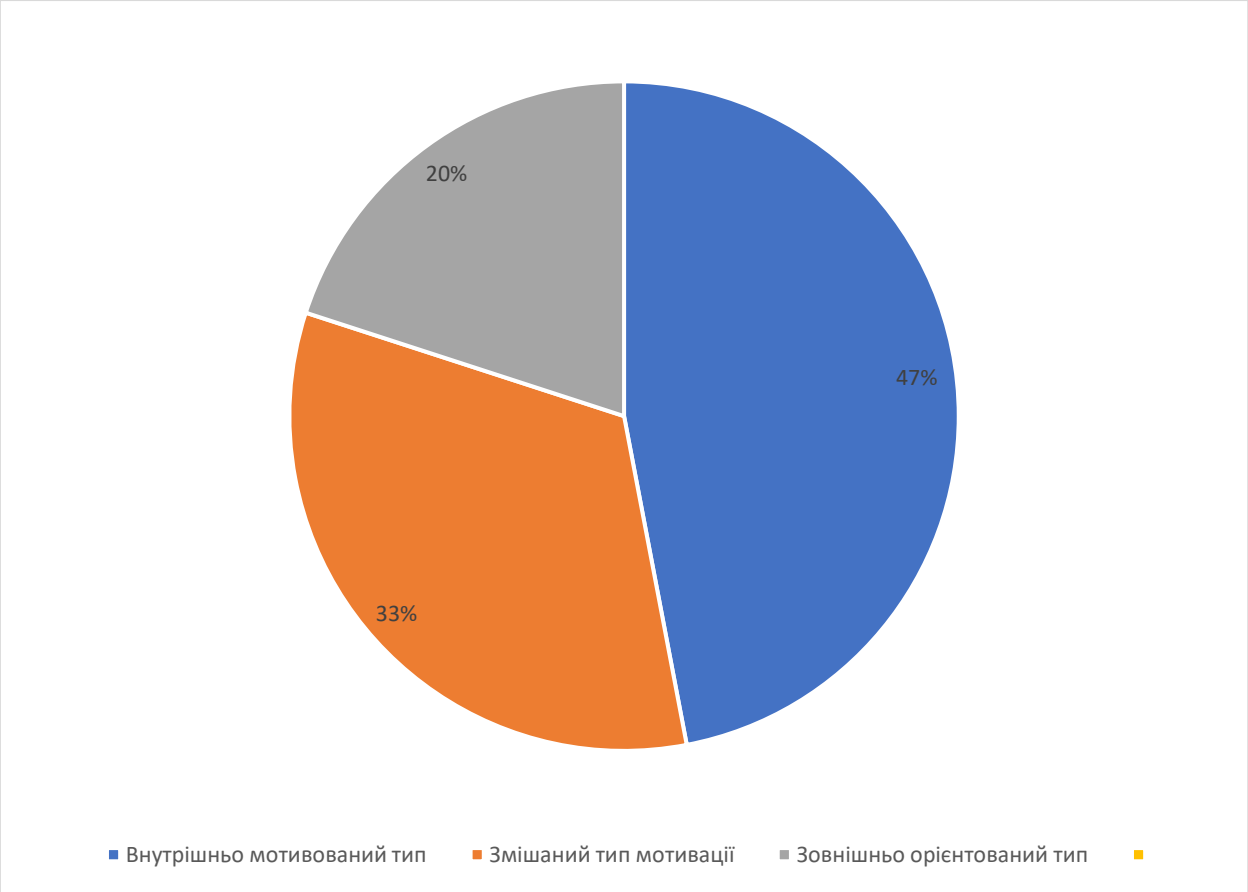

Рис 2.1.- Типи мотиваційних профілів

На основі співвідношення трьох видів мотивації — внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної — у досліджуваній вибірці було виокремлено три умовні типи мотиваційних профілів викладачів, які відображають домінуючі тенденції їхньої професійної спрямованості та ставлення до педагогічної діяльності.

Внутрішньо мотивований тип — 14 осіб (47%)

До цієї групи увійшла майже половина досліджуваних викладачів, що свідчить про переважання внутрішньої мотиваційної спрямованості у вибірці. Для представників даного типу характерним є домінування внутрішньої мотивації над зовнішніми компонентами, що проявляється у вираженому інтересі до самої педагогічної діяльності, задоволенні від процесу викладання та взаємодії зі студентами.

Такі викладачі, як правило, сприймають професійну діяльність як сферу

самореалізації та особистісного розвитку. Вони демонструють високу залученість у навчальний процес, схильність до творчого підходу у викладанні, а також прагнення до постійного професійного вдосконалення. Внутрішньо мотивовані викладачі зазвичай менш залежні від зовнішніх стимулів, таких як матеріальне заохочення чи соціальне схвалення, що робить їхню професійну активність більш стабільною та стійкою до зовнішніх впливів.

Змішаний тип мотивації — 10 осіб (33%)

Друга за чисельністю група представлена викладачами зі змішаним типом мотивації, для яких характерне приблизно рівне поєднання внутрішніх і зовнішніх позитивних мотивів. У структурі їхньої професійної мотивації внутрішній інтерес до педагогічної діяльності поєднується з орієнтацією на зовнішні стимули, такі як соціальне визнання, стабільність роботи, професійний статус та матеріальне забезпечення.

Подібна мотиваційна структура свідчить про відносну збалансованість професійної спрямованості та адаптивність до умов професійного середовища. Викладачі цього типу, як правило, демонструють достатній рівень залученості до роботи, однак їхня професійна активність може певною мірою залежати від зовнішніх факторів. Водночас така мотиваційна комбінація забезпечує гнучкість поведінки та здатність адаптуватися до змін у професійній діяльності.

Зовнішньо орієнтований тип — 6 осіб (20%)

Найменшу групу склали викладачі із зовнішньо орієнтованим типом мотивації, у яких переважають зовнішні мотиви професійної діяльності. У цій групі значущими є соціальні, матеріальні та статусні фактори, тоді як внутрішній інтерес до педагогічної діяльності виражений слабше.

Такі викладачі можуть розглядати професійну діяльність переважно як джерело стабільності, соціального статусу або матеріального забезпечення. Це може супроводжуватися меншою емоційною залученістю у навчальний процес, зниженням творчої активності та орієнтацією на формальне виконання професійних обов’язків. У довгостроковій перспективі подібна мотиваційна

структура може бути менш стійкою до професійного вигорання та зниження задоволеності роботою.

Отримані результати свідчать про те, що у досліджуваній вибірці викладачів переважає сприятлива структура професійної мотивації з домінуванням внутрішніх мотивів. Це може розглядатися як показник достатньо високого рівня професійної адаптації, внутрішньої готовності до педагогічної діяльності та орієнтації на професійну самореалізацію.

Переважання внутрішньої мотивації у значної частини вибірки є позитивним чинником, оскільки саме вона забезпечує стійкість професійної поведінки, підвищену креативність у роботі та більшу емоційну включеність у навчальний процес. Викладачі з такою мотиваційною структурою, як правило, демонструють більш високий рівень професійної відповідальності та задоволеності діяльністю.

Водночас наявність групи викладачів із домінуванням зовнішньої мотивації вказує на існування певного ризику зниження внутрішньої професійної залученості. Це може проявлятися у формалізації педагогічної діяльності, меншій ініціативності та потенційно нижчій емоційній стійкості в умовах професійних труднощів.

У зв’язку з цим отримані результати є важливими для подальшого аналізу взаємозв’язків між професійною мотивацією та стилями керівництва викладачів, оскільки дозволяють припустити наявність суттєвого впливу мотиваційної структури на управлінську поведінку в освітньому середовищі. Саме ці дані формують основу для подальшого кореляційного аналізу у наступних підрозділах дослідження.

У межах емпіричного дослідження також було проведено діагностику стилів керівництва викладачів за опитувальником, розробленим на основі концепції К. Левіна. Методика дозволяє визначити домінуючий стиль управлінської поведінки у педагогічній діяльності, зокрема: авторитарний, демократичний та ліберальний (попустительський).

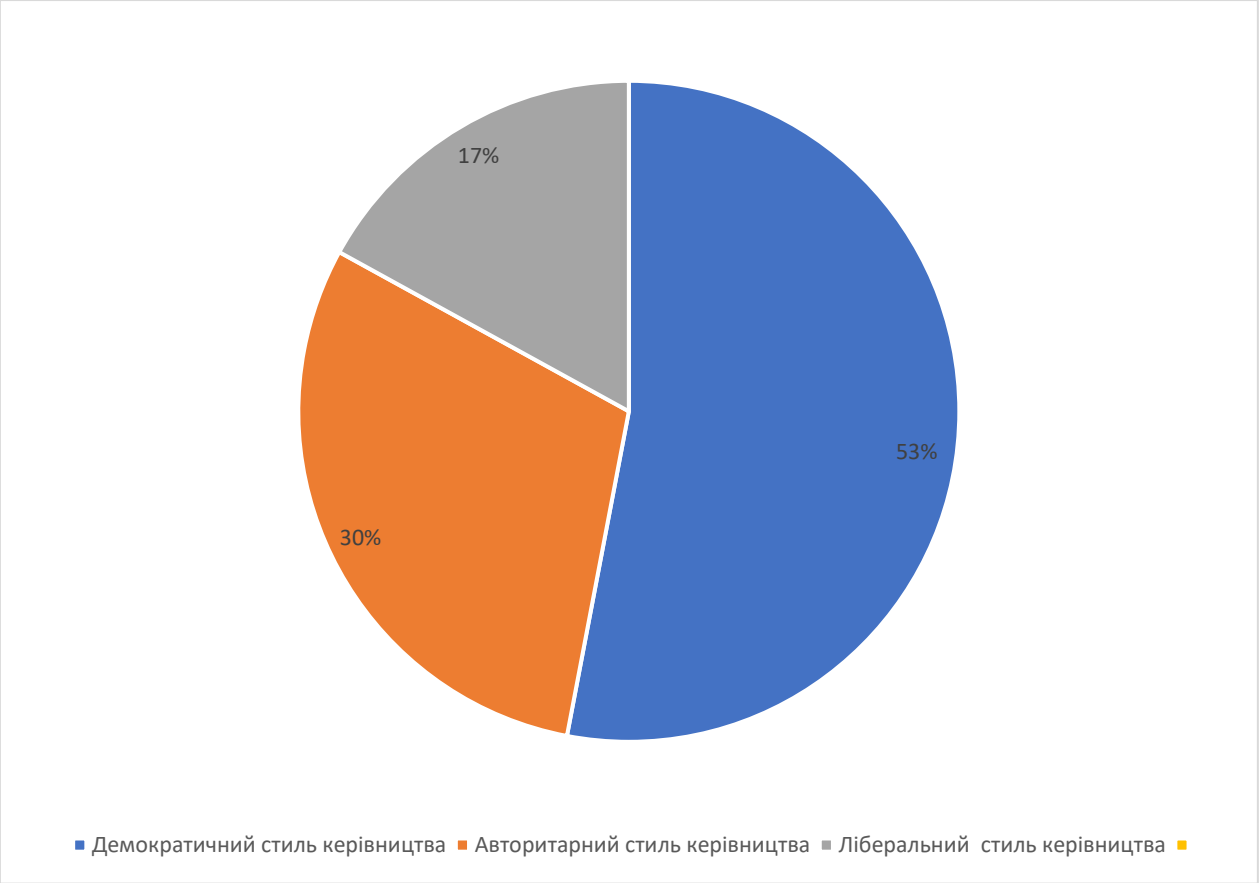

Рис 2.2.- Стилі керівництва

Найбільш поширеним у вибірці виявився демократичний стиль керівництва. Викладачі з таким стилем характеризуються орієнтацією на партнерську взаємодію зі студентами, залученням їх до обговорення навчальних питань та врахуванням їхньої думки у процесі організації навчальної діяльності.

Для даної групи властиві відкритість до діалогу, гнучкість у прийнятті педагогічних рішень та прагнення до створення сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі. Такі викладачі зазвичай стимулюють розвиток самостійності, відповідальності та навчальної активності студентів. Отримані результати свідчать про переважання гуманістично орієнтованого підходу в педагогічній взаємодії.

Друга за чисельністю група представлена викладачами з авторитарним стилем керівництва. Для них характерна централізація управлінських рішень, чіткий контроль за виконанням завдань та обмежена участь студентів у процесі

прийняття рішень.

Такі викладачі орієнтуються на дисципліну, структурованість навчального процесу та швидке досягнення результатів. Їхній стиль може бути ефективним у ситуаціях підвищеної організаційної складності або необхідності жорсткого контролю навчальної діяльності. Водночас надмірна директивність може знижувати рівень внутрішньої мотивації студентів і обмежувати їхню ініціативність.

Найменш поширеним у вибірці виявився ліберальний стиль керівництва. Викладачі з таким стилем характеризуються мінімальним втручанням у навчальний процес, наданням студентам значної автономії та слабким рівнем контролю за виконанням завдань.

Хоча такий підхід може сприяти розвитку самостійності та творчості студентів, у педагогічній практиці він часто супроводжується зниженням організованості навчального процесу, нерівномірністю результатів та недостатньою дисципліною.

Отримані результати свідчать про переважання демократичного стилю керівництва у досліджуваній групі викладачів, що є позитивним показником з точки зору сучасних вимог до педагогічної діяльності. Демократичний стиль сприяє формуванню ефективної взаємодії зі студентами, розвитку їхньої мотивації та створенню сприятливого психологічного клімату.

Наявність авторитарного стилю у частини вибірки може вказувати на орієнтацію окремих викладачів на більш жорстке управління навчальним процесом, що може бути пов’язано з професійним досвідом, специфікою дисципліни або індивідуальними психологічними особливостями.

Ліберальний стиль представлений найменшою кількістю респондентів, що свідчить про відносно низьку поширеність повністю невтручальної моделі керівництва у педагогічному середовищі.

У цілому результати даної методики дозволяють зробити висновок про наявність переважно гнучких і соціально орієнтованих стилів керівництва у викладачів, що створює основу для подальшого аналізу їхнього зв’язку з

професійною мотивацією.

У межах емпіричного дослідження також було використано тест Т. Елерса «Мотивація до успіху / уникнення невдач», який дозволяє визначити домінуючу мотиваційну спрямованість особистості в ситуаціях досягнення. Методика діагностує два основні полюси мотиваційної поведінки: орієнтацію на досягнення успіху та орієнтацію на уникнення невдач.

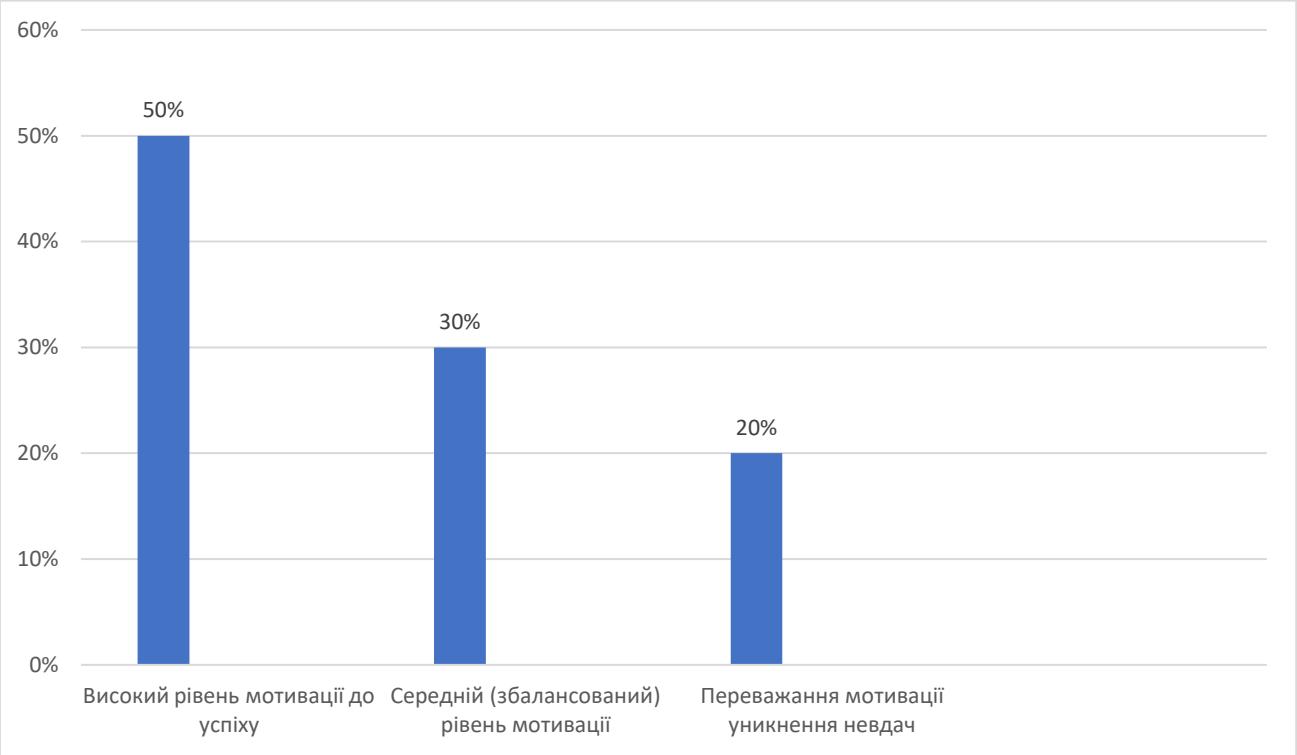

Рис 2.3.- Розподіл рівнів мотиваційної спрямованості у вибірці

Найбільша частина викладачів демонструє виражену орієнтацію на досягнення успіху. Для цієї групи характерні активність, цілеспрямованість, ініціативність та готовність брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності.

Такі викладачі, як правило, позитивно сприймають складні професійні завдання, розглядаючи їх як можливість для розвитку та самореалізації. Вони схильні до пошуку ефективних рішень, проявляють наполегливість у досягненні педагогічних цілей та демонструють високий рівень професійної залученості.

Друга за чисельністю група представлена викладачами зі збалансованою

мотиваційною структурою. У них спостерігається поєднання орієнтації на успіх і певної обережності у професійній діяльності.

Такі викладачі здатні ефективно адаптувати свою поведінку залежно від ситуації: у сприятливих умовах вони проявляють ініціативність і прагнення досягнень, тоді як у складних або невизначених ситуаціях можуть демонструвати підвищену обережність. Подібна мотиваційна структура забезпечує відносну стабільність професійної поведінки, хоча може супроводжуватися коливаннями впевненості у власних силах.

Найменша група викладачів характеризується домінуванням мотивації уникнення невдач. Для них притаманні підвищена обережність у прийнятті рішень, страх помилки та орієнтація на мінімізацію ризиків у професійній діяльності.

Такі викладачі можуть уникати складних або нестандартних педагогічних ситуацій, а також проявляти знижену ініціативність у професійній діяльності. У разі високого рівня професійного навантаження або критичних ситуацій у навчальному процесі у них може підвищуватися рівень тривожності та зниження впевненості у власній ефективності.

Отримані результати свідчать про те, що у досліджуваній вибірці переважає мотивація досягнення успіху, що є позитивною характеристикою професійної групи викладачів. Така мотиваційна спрямованість сприяє високій професійній активності, готовності до інновацій та ефективному виконанню педагогічних завдань.

Наявність групи викладачів із домінуванням уникнення невдач може вказувати на певні психологічні бар’єри у професійній діяльності, які потенційно впливають на рівень їхньої ініціативності та впевненості.

Узагальнюючи результати трьох діагностичних методик, можна припустити наявність взаємозв’язку між типом мотиваційної спрямованості та стилем керівництва викладачів, що буде детально проаналізовано у подальших підрозділах дослідження.

З метою виявлення взаємозв’язків між професійною мотивацією,

мотивацією досягнення та стилями керівництва викладачів було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона. Аналіз здійснювався між усіма основними шкалами трьох використаних методик:

- методики діагностики професійної мотивації К. Замфір (у модифікації А. Реана) — внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ), зовнішня негативна мотивація (ЗНМ);
- опитувальника стилів керівництва К. Левіна — авторитарний, демократичний, ліберальний стилі;
- тесту Т. Елерса — мотивація до успіху та мотивація уникнення невдач.

Отримані результати дозволили встановити низку статистично значущих та змістовно інтерпретованих зв’язків між досліджуваними змінними.

Таблиця 2.1.

Кореляційні зв’язки між показниками професійної мотивації, стилями керівництва та мотивацією досягнення (r Пірсона)

Показники	Авторитарний стиль	Демократичний стиль	Ліберальний стиль	Мотивація до успіху	Уникнення невдач
Внутрішня мотивація (ВМ)	−0,48	+0,62	+0,12	+0,58	−0,44
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	+0,21	+0,18	+0,31	+0,19	+0,22
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	+0,55	−0,49	+0,10	−0,41	+0,61
Мотивація до успіху	−0,37	+0,50	+0,15	1,00	−0,66
Уникнення невдач	+0,46	−0,52	+0,08	−0,66	1,00

Проведений кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона дозволив виявити систему взаємозв'язків між показниками професійної мотивації (К. Замфір у модифікації А. Реана), стилями керівництва (К. Левін) та мотиваційною спрямованістю досягнення (Т. Елерс). Отримані результати свідчать про наявність як статистично значущих позитивних, так і негативних зв'язків між досліджуваними змінними, що дозволяє простежити психологічну структуру професійної поведінки викладачів.

1. Взаємозв'язок професійної мотивації та стилів керівництва

Внутрішня мотивація (ВМ)

Найбільш вираженим є позитивний зв'язок внутрішньої мотивації з демократичним стилем керівництва (r = +0,62). Це свідчить про те, що викладачі, які отримують задоволення від самої педагогічної діяльності, схильні будувати партнерські відносини зі студентами, залучати їх до прийняття рішень та створювати умови для активної навчальної взаємодії. Високий рівень внутрішньої мотивації формує орієнтацію на розвиток особистості студента, а не лише на формальне виконання професійних обов'язків.

Водночас виявлено негативний зв'язок внутрішньої мотивації з авторитарним стилем (r = −0,48). Це означає, що чим вищий рівень внутрішнього інтересу до педагогічної діяльності, тим менш вираженою є схильність до жорсткого контролю та директивного управління студентами. Така закономірність є логічною, оскільки внутрішньо мотивовані викладачі більше орієнтуються на співпрацю, а не на домінування.

Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)

Зовнішня позитивна мотивація має слабкі позитивні зв'язки з усіма стилями керівництва, зокрема з демократичним (r = +0,18) та ліберальним (r = +0,31) стилями. Це може свідчити про те, що орієнтація на соціальне схвалення, статус або матеріальне заохочення не формує чіткої управлінської стратегії, але може дещо сприяти більш гнучкій або формально менш контрольованій поведінці.

Загалом ці зв’язки є слабкими, що вказує на другорядний характер зовнішньої позитивної мотивації у формуванні стилю керівництва.

Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)

Найбільш показовим є позитивний зв’язок зовнішньої негативної мотивації з авторитарним стилем керівництва (r = +0,55). Це означає, що викладачі, які орієнтуються на уникнення покарання, критики або негативної оцінки, частіше використовують жорсткі, регламентовані та контрольовані форми управління навчальним процесом. Такий стиль дозволяє їм мінімізувати невизначеність і зменшити ризик помилок.

Також виявлено негативний зв’язок ЗНМ з демократичним стилем (r = −0,49), що свідчить про те, що страх негативної оцінки та орієнтація на уникнення помилок знижують готовність до відкритої взаємодії зі студентами та делегування їм відповідальності.

2. Зв’язок мотивації досягнення та стилів керівництва

Мотивація до успіху

Встановлено позитивний зв’язок мотивації до успіху з демократичним стилем керівництва (r = +0,50). Це означає, що викладачі, орієнтовані на досягнення, зазвичай проявляють активну педагогічну позицію, прагнуть до розвитку студентів та використовують партнерські форми взаємодії.

Також мотивація до успіху має негативний зв’язок з авторитарним стилем (r = −0,37), що свідчить про зменшення директивності у викладачів із високою орієнтацією на досягнення результатів через співпрацю, а не контроль.

Мотивація уникнення невдач

Виявлено позитивний зв’язок мотивації уникнення невдач з авторитарним стилем (r = +0,46). Це свідчить про те, що викладачі, які бояться помилок або негативної оцінки, схильні до більш жорсткого контролю навчального процесу, що дозволяє їм зменшити невизначеність і ризики.

Також встановлено негативний зв’язок із демократичним стилем (r = −0,52), що вказує на те, що уникнення невдач знижує готовність до відкритої

взаємодії та спільного прийняття рішень.

Додатково виявлено сильний негативний зв’язок між мотивацією успіху та уникненням невдач ($r = -0,66$), що підтверджує їхню концептуальну протилежність: орієнтація на досягнення успіху прямо протилежна мотивації уникнення невдач.

3. Взаємозв’язки між стилями керівництва

Кореляційний аналіз показав чітку негативну залежність між демократичним та авторитарним стилями ($r = -0,72$). Це свідчить про їхню принципову протилежність: чим більше викладач орієнтується на партнерську взаємодію, тим менше він використовує директивні методи управління.

Ліберальний стиль має слабкі та нестійкі зв’язки з іншими змінними, що вказує на його ситуативний характер і недостатню структурованість як стабільної управлінської моделі у вибірці.

Отримані результати дозволяють зробити узагальнений висновок про те, що структура професійної мотивації викладачів тісно пов’язана з їхнім стилем керівництва та мотиваційною спрямованістю досягнення.

Зокрема:

- внутрішня мотивація та мотивація до успіху формують демократичний стиль керівництва, що базується на співпраці, підтримці та розвитку студентів;
- зовнішня негативна мотивація та уникнення невдач сприяють формуванню авторитарного стилю, орієнтованого на контроль і мінімізацію ризиків;
- ліберальний стиль має слабку мотиваційну обумовленість і проявляється ситуативно.

Таким чином, кореляційний аналіз підтверджує гіпотезу дослідження про наявність значущих взаємозв’язків між професійною мотивацією та стилями керівництва викладачів, що дозволяє розглядати мотиваційну структуру як один із ключових чинників формування педагогічної поведінки.

2.3. Практичні рекомендації щодо оптимізації професійної мотивації та стилів керування у викладачів

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження було встановлено, що професійна мотивація викладачів тісно пов’язана зі стилем їхнього керівництва, а також із мотиваційною спрямованістю досягнення. Зокрема, внутрішня мотивація та мотивація до успіху сприяють формуванню демократичного стилю, тоді як домінування зовнішньої негативної мотивації та уникнення невдач пов’язане з авторитарними управлінськими стратегіями. У зв’язку з цим постає необхідність розробки практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію професійної мотивації та вдосконалення стилів педагогічного керівництва.

1. Рекомендації щодо розвитку внутрішньої професійної мотивації

З метою підвищення рівня внутрішньої професійної мотивації викладачів доцільно реалізовувати комплекс організаційних та психолого-педагогічних заходів, спрямованих на посилення інтересу до педагогічної діяльності, підвищення відчуття професійної значущості та розширення можливостей самореалізації.

По-перше, важливим напрямом є створення умов для професійної самореалізації викладачів. Це може здійснюватися через активне залучення педагогів до участі в науково-методичних проєктах, конференціях, семінарах, тренінгах, а також у розробці авторських навчальних програм і методичних матеріалів. Така діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу викладача, підвищує рівень його залученості та формує відчуття професійної значущості.

По-друге, необхідним є підтримання автономії викладача у професійній діяльності. Надання свободи у виборі методів навчання, форм організації занять та способів оцінювання результатів сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та внутрішньої мотивації. Викладач, який має можливість самостійно приймати педагогічні рішення, частіше сприймає свою діяльність як сферу самореалізації, а не як формальне виконання обов’язків.

По-третє, важливе значення має стимулювання рефлексивної діяльності викладачів. Доцільно впроваджувати практики самоаналізу проведених занять, ведення педагогічних щоденників, а також регулярне обговорення професійних труднощів у межах методичних об’єднань або супервізійних груп. Рефлексія дозволяє усвідомлювати власні професійні досягнення та труднощі, сприяє особистісному зростанню та підвищенню якості педагогічної діяльності.

По-четверте, необхідним є формування культури визнання професійних досягнень у педагогічному середовищі. Це передбачає не лише матеріальне, але й моральне заохочення викладачів, публічне відзначення їхніх успіхів, впровадження внутрішніх відзнак, подяк та рейтингових систем оцінювання професійної діяльності. Визнання результатів праці підсилює відчуття професійної значущості та сприяє закріпленню внутрішньої мотивації.

Таким чином, реалізація зазначених заходів сприяє поступовому переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, що є ключовим чинником підвищення ефективності педагогічної діяльності, розвитку професійної задоволеності та стабільності педагогічної поведінки.

2. Рекомендації щодо формування демократичного стилю керівництва

З метою розвитку демократичного стилю керівництва у викладачів доцільно впроваджувати систему психолого-педагогічних та організаційних заходів, спрямованих на формування партнерської взаємодії зі студентами, підвищення рівня педагогічної комунікації та розвиток гнучкого управління навчальним процесом.

Передусім важливим є впровадження студентоцентрованих методів навчання, які передбачають активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі. До таких методів належать дискусії, групові форми роботи, проєктна діяльність, кейс-методи та інтерактивні заняття. Їх використання сприяє розвитку самостійності студентів, формуванню критичного мислення та підвищенню їхньої навчальної мотивації, а також змінює роль викладача з транслятора знань на організатора та фасилітатора навчального процесу.

По-друге, необхідним є цілеспрямований розвиток навичок педагогічної комунікації. Особливу увагу слід приділяти формуванню вміння активного слухання, емпатійного розуміння студентів та використання конструктивного зворотного зв’язку. Такі комунікативні навички дозволяють викладачу краще розуміти потреби здобувачів освіти, ефективніше реагувати на їхні труднощі та створювати атмосферу довіри у навчальній групі.

По-третє, важливим аспектом є залучення студентів до спільного прийняття рішень щодо навчального процесу. Це може реалізовуватися через обговорення навчальних планів, визначення форм контролю, вибір тем проєктів або форматів виконання завдань. Такий підхід підсилює відчуття відповідальності студентів за результати навчання та сприяє формуванню партнерських відносин між викладачем і здобувачами освіти.

По-четверте, доцільно формувати у викладачів навички гнучкого управління навчальною групою, що передбачає поєднання вимогливості та підтримки. Гнучке керівництво дозволяє адаптувати стиль взаємодії залежно від навчальної ситуації, рівня підготовленості студентів та особливостей групової динаміки, зберігаючи при цьому баланс між дисципліною та свободою.

Реалізація зазначених рекомендацій сприяє формуванню ефективної педагогічної взаємодії, розвитку довірливих партнерських відносин між викладачем і студентами, а також підвищенню рівня навчальної мотивації та загальної результативності освітнього процесу.

3. Профілактика домінування авторитарного та ліберального стилів керівництва

З метою запобігання крайнім проявам стилів педагогічного керівництва, зокрема надмірного авторитаризму або надмірної ліберальності, доцільно впроваджувати комплекс профілактичних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування збалансованого, гнучкого та ситуаційно адекватного стилю взаємодії викладача зі студентами.

Передусім ефективним інструментом є проведення психолого-

педагогічних тренінгів зі стилів управління, які дозволяють викладачам усвідомити власні управлінські тенденції, їхні сильні та слабкі сторони. У межах таких тренінгів доцільно опрацьовувати типові педагогічні ситуації, моделювати різні стилі поведінки та аналізувати їхній вплив на навчальну групу. Це сприяє формуванню більш усвідомленого підходу до вибору стилю керівництва.

По-друге, важливим напрямом є формування навичок ситуативного педагогічного керівництва. Такий підхід передбачає здатність викладача змінювати стиль взаємодії залежно від конкретної навчальної ситуації, рівня підготовленості студентів, їхньої мотивації та групової динаміки. Гнучкість у педагогічному управлінні дозволяє уникати крайнощів та забезпечує оптимальний баланс між контролем і самостійністю здобувачів освіти.

По-третє, значну роль відіграє розвиток емоційної саморегуляції викладачів. У педагогічній діяльності часто виникають стресові та конфліктні ситуації, які можуть провокувати імпульсивні реакції, надмірну жорсткість або, навпаки, уникання управлінського впливу. Використання методів саморегуляції, релаксації та усвідомленого контролю емоцій дозволяє знижувати рівень емоційного напруження та підтримувати стабільний стиль педагогічної поведінки.

По-четверте, доцільним є систематичне отримання зворотного зв’язку від студентів щодо якості викладання та стилю взаємодії. Такий зворотний зв’язок може здійснюватися через анонімні опитування, анкетування або обговорення в навчальній групі. Він дозволяє викладачу своєчасно виявляти дисбаланс у стилі керівництва та коригувати власну педагогічну поведінку.

Реалізація зазначених заходів сприяє формуванню збалансованого стилю керівництва, який поєднує структурованість навчального процесу з достатнім рівнем свободи та автономії студентів, що є оптимальним для сучасного освітнього середовища.

4. Підвищення мотивації до успіху та зниження мотивації уникнення невдач

З метою оптимізації мотиваційної спрямованості викладачів, зокрема підвищення мотивації до успіху та зниження домінування мотивації уникнення невдач, доцільно реалізовувати комплекс заходів, спрямованих на розвиток професійної впевненості, підсилення позитивного досвіду діяльності та формування конструктивного ставлення до помилок.

Передусім важливим є впровадження системних програм професійного розвитку та кар'єрного зростання. Такі програми можуть включати підвищення кваліфікації, участь у методичних семінарах, тренінгах, стажуваннях, а також можливості для академічного та професійного просування. Чітко структуровані перспективи розвитку сприяють формуванню орієнтації на досягнення успіху, підвищують внутрішню мотивацію та активізують професійну діяльність викладачів.

По-друге, ефективним є створення ситуацій успішного педагогічного досвіду. Це може реалізовуватися через участь викладачів у професійних конкурсах, освітніх проєктах, відкритих заняттях, методичних презентаціях та інноваційних програмах. Позитивний досвід успіху підсилює впевненість у власних професійних можливостях, формує відчуття компетентності та сприяє закріпленню мотивації досягнення.

По-третє, необхідним є формування позитивного ставлення до помилок як до ресурсу професійного розвитку. У педагогічній практиці важливо змінювати сприйняття помилки з негативного явища на елемент навчання та вдосконалення. Аналіз професійних труднощів, рефлексія та конструктивне обговорення помилок сприяють зниженню страху невдачі та розвитку гнучкого професійного мислення.

По-четверте, значну роль відіграє забезпечення психологічної підтримки викладачів з метою зниження рівня професійної тривожності. Це може включати консультації психолога, групи підтримки, тренінги зі стресостійкості та емоційної регуляції. Зниження тривожності дозволяє зменшити домінування мотивації уникнення невдач і підвищити впевненість у професійній діяльності.

Реалізація зазначених заходів сприятиме підвищенню мотивації досягнення, зростанню професійної активності викладачів, формуванню позитивного ставлення до професійних викликів та підвищенню загальної ефективності педагогічної діяльності.

5. Загальні організаційні рекомендації для закладів освіти

На рівні закладу освіти важливим є впровадження системних організаційних заходів, спрямованих на підтримку та розвиток професійної мотивації викладачів, а також оптимізацію стилів педагогічного керівництва. Ефективність індивідуальних психологічних змін значною мірою залежить від умов професійного середовища, у якому працює педагог, тому організаційний рівень має ключове значення.

Передусім доцільно розробити та впровадити систему безперервного підвищення кваліфікації викладачів. Така система має включати регулярні курси, тренінги, семінари, майстер-класи та стажування, спрямовані на оновлення професійних знань, розвиток педагогічних компетентностей та освоєння сучасних освітніх технологій. Безперервний професійний розвиток сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та формуванню більш гнучких стилів педагогічної взаємодії.

По-друге, важливим є впровадження психологічного супроводу педагогічного персоналу. Це може включати роботу практичного психолога, проведення індивідуальних та групових консультацій, тренінгів з профілактики емоційного вигорання, розвитку стресостійкості та комунікативних навичок. Психологічний супровід дозволяє своєчасно виявляти та коригувати професійні труднощі, підтримувати емоційне благополуччя викладачів.

По-третє, необхідним є створення сприятливого організаційно-психологічного клімату в педагогічному колективі. Йдеться про формування атмосфери довіри, взаємопідтримки, відкритої комунікації та конструктивної співпраці між членами колективу. Позитивний психологічний клімат сприяє зниженню рівня професійного стресу, підвищенню задоволеності працею та

розвитку внутрішньої мотивації викладачів.

По-четверте, доцільно стимулювати систематичний обмін досвідом між викладачами щодо ефективних стилів керівництва. Це може реалізовуватися через методичні об'єднання, педагогічні майстерні, відкриті заняття та взаємовідвідування уроків. Обмін професійним досвідом дозволяє поширювати ефективні педагогічні практики, сприяє розвитку рефлексії та вдосконаленню індивідуального стилю керівництва кожного викладача.

Таким чином, реалізація запропонованих організаційних заходів на рівні закладу освіти сприятиме формуванню сприятливого професійного середовища, підвищенню мотивації викладачів та розвитку більш ефективних і психологічно збалансованих стилів педагогічного керівництва.

Таким чином, оптимізація професійної мотивації та стилів керівництва викладачів потребує комплексного підходу, що поєднує індивідуальні психологічні методи розвитку, професійне навчання та організаційні заходи. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню якості педагогічної діяльності, розвитку внутрішньої мотивації викладачів та формуванню більш ефективних стилів педагогічної взаємодії.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі бакалаврської роботи було здійснено емпіричне дослідження взаємозв'язку між професійною мотивацією та стилями керівництва у викладачів, а також проведено аналіз мотиваційної спрямованості досягнення. На основі отриманих результатів сформульовано узагальнені висновки.

У процесі організації дослідження було залучено 30 викладачів віком від 28 до 50 років, що дозволило отримати репрезентативні дані для первинного статистичного аналізу. Для діагностики були використані валідні психодіагностичні методики: методика К. Замфір у модифікації А. Реана, опитувальник стилів керівництва К. Левіна та тест Т. Елерса «Мотивація до

успіху / уникнення невдач». Обробка результатів здійснювалася із застосуванням кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона.

Аналіз професійної мотивації показав, що у більшості викладачів домінує внутрішня мотивація, що свідчить про орієнтацію на зміст педагогічної діяльності, самореалізацію та професійний розвиток. Водночас у частини респондентів виявлено переважання зовнішніх мотивів, що може свідчити про залежність від соціальних та організаційних факторів.

Дослідження стилів керівництва засвідчило переважання демократичного стилю, що характеризується партнерською взаємодією, відкритістю та залученням студентів до навчального процесу. Авторитарний стиль виявився менш поширеним, а ліберальний — найменш представленим у вибірці.

Аналіз мотивації досягнення показав, що половина викладачів орієнтована на досягнення успіху, тоді як менша частина демонструє схильність до уникнення невдач, що може впливати на рівень професійної активності та впевненості у власних силах.

Найважливішим результатом дослідження стало виявлення статистично значущих кореляційних зв’язків між досліджуваними змінними. Зокрема, встановлено позитивний зв’язок між внутрішньою мотивацією та демократичним стилем керівництва, а також між мотивацією до успіху та конструктивними стилями педагогічної взаємодії. Водночас зовнішня негативна мотивація та мотивація уникнення невдач корелюють із авторитарним стилем керівництва. Це підтверджує гіпотезу дослідження про взаємозв’язок між структурою професійної мотивації та стилем педагогічного керівництва.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили, що професійна мотивація є важливим психологічним чинником формування стилю керівництва викладачів. Отримані дані мають практичне значення для вдосконалення педагогічної діяльності, розвитку внутрішньої мотивації та оптимізації стилів управління в освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі було досліджено проблему взаємозв'язку професійної мотивації та стилів керівництва у викладачів. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення ефективності педагогічної діяльності, оптимізації управлінської поведінки викладачів та формування сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

У теоретичній частині роботи було розкрито сутність професійної мотивації як складної багаторівневої системи внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначає активність, спрямованість і продуктивність педагогічної діяльності. Встановлено, що ключовими компонентами професійної мотивації є потребово-мотиваційний, ціннісно-смисловий, цільовий та емоційно-оцінний. Показано, що домінування внутрішньої мотивації є важливою умовою професійної зрілості викладача та його ефективної педагогічної діяльності.

Проаналізовано психологічні особливості професійної діяльності викладача, які визначають її складність і багатовимірність. Зокрема, встановлено, що педагогічна діяльність характеризується високим рівнем комунікативного, емоційного, інтелектуального та регулятивного навантаження, що вимагає від викладача розвинених навичок саморегуляції, рефлексії та стресостійкості.

Розглянуто стилі керівництва у педагогічному середовищі відповідно до класифікації К. Левіна (авторитарний, демократичний, ліберальний). Доведено, що демократичний стиль є найбільш ефективним у сучасній освіті, оскільки сприяє розвитку навчальної мотивації студентів, партнерській взаємодії та формуванню позитивного психологічного клімату.

У емпіричній частині дослідження встановлено, що у викладачів переважає внутрішня професійна мотивація та мотивація досягнення успіху, а також домінує демократичний стиль керівництва. Це свідчить про загалом позитивний рівень професійної спрямованості педагогів і їхню орієнтацію на

конструктивну взаємодію зі студентами.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв’язків між досліджуваними змінними. Зокрема, виявлено, що внутрішня мотивація та мотивація до успіху позитивно пов’язані з демократичним стилем керівництва, тоді як зовнішня негативна мотивація та мотивація уникнення невдач — з авторитарним стилем. Це підтверджує гіпотезу дослідження про взаємозв’язок між структурою професійної мотивації та стилем педагогічного керівництва.

На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації щодо розвитку внутрішньої мотивації викладачів, формування демократичного стилю керівництва, профілактики крайніх управлінських стилів, підвищення мотивації до успіху та вдосконалення організаційних умов у закладах освіти.

Таким чином, мета дослідження досягнута, а поставлені завдання виконані. Отримані результати мають теоретичне та практичне значення і можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки викладачів, підвищення ефективності їхньої педагогічної діяльності та оптимізації управлінських стилів у закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 1008 с.
2. Гуменюк О. Є. Професійна мотивація педагогів у сучасних умовах освіти. Психологія і суспільство. 2022. № 3. С. 45–52.
3. Данилюк І. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 312 с.
4. Дубровіна І. В. Психологія розвитку професійної мотивації особистості. Київ : Наукова думка, 2020. 280 с.
5. Єрмолаєва Т. В. Стилі педагогічного керівництва та їх вплив на навчальну мотивацію студентів. Вісник психології освіти. 2023. № 2. С. 33–40.
6. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2021. 528 с.
7. Карпенко Л. А. Психологія управління в освіті. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 344 с.
8. Коваленко О. В. Професійна мотивація як чинник ефективності педагогічної діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. № 10. С. 58–65.
9. Костюк Г. С. Психологічні основи педагогічної діяльності. Київ : Рад. школа, 2020. 400 с.
10. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 592 с.
11. Маркова А. К. Психологія професійної діяльності вчителя. Київ : Освіта, 2021. 320 с.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. Івано-Франківськ : Плай, 2021. 456 с.
13. Психологія праці та професійної діяльності : навч. посіб. / за ред. Н. Е. Завацької. Київ : Каравела, 2023. 368 с.

14. Реан А. А. Психологія мотивації досягнення. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 288 с.
15. Рибалка В. В. Психологія професійного розвитку особистості. Київ : ІПООД НАПН України, 2022. 410 с.
16. Татенко В. О. Психологія особистості педагога. Київ : Вища школа, 2021. 300 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність. Київ : Слово, 2021. 512 с.
18. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation. American Psychologist. 2021. Vol. 76(1). P. 49–60.
19. Lewin K. Field Theory in Social Science. New York : Harper & Row, 2020. 384 p.
20. Bandura A. Social Cognitive Theory of Human Motivation. Psychological Review. 2022. Vol. 129(3). P. 450–472.