



Наталія Фіалко



Наталія Соколова

Особистісна мотивація як запорука освітнього успіху: вершини і падіння авторитету педагога

Попри наявність великої кількості теоретичних досліджень, присвячених мотивації у освіті, на практиці мотивація до навчання, так само, як і мотивація до викладання залишаються незадовільними. Автори статті звертають увагу на основні причини такого стану справ, який характеризує не лише українську освіту, але є проблемою і за кордоном: адже нині легітимація усієї сфери освіти, і передусім постаті педагога, здійснюється не як академічна легітимація, але на економічних, політичних, правових, культурних, релігійних тощо підставах. Автори наголошують, що справжнім педагогом може бути той, хто здатен на майстерне володіння знанням, що включає в себе уміння знаходити знання, здійснювати його експертизу, сприяти пошуку нових знань. У статті продемонстровано вади тоталітарної педагогіки, але також акцентовано на слабкі сторони демократичної освіти. Розглянуто основні теорії мотивації у освіті, які досліджують сучасні теоретики освіти: практично усі вони звертають увагу на вторинну легітимацію освіти і штучно намагаються надати їм пріоритетну роль, тоді як легітимація ролі педагога як провідника у світ знання залишається у цих теоріях недооціненою. Продemonстровано, що особистісна мотивація студента є надзвичайно важливою, однак вона не може бути самодостатньою і достатньою для освітнього успіху: мотивація студента має бути корельованою і узгодженою з мотивацією педагога, який спрямовує студента до знань. Особливо важливо не лише зберегти, але й посилити мотива-

цію студентів до навчання в умовах наростання демотивації до навчання, пов'язаної зі зростаючими можливостями ШІ до розв'язання навчальних завдань. Студент або несумлінно перекладає виконання власних навчальних завдань на ШІ, або взагалі не бачить сенсу у навчанні, адже виглядає так, ніби ШІ здатен чимдалі, тим більше замінити людину як фахівця.

Ключові слова: особистісна мотивація, академічна легітимація, мотивація педагога, авторитет педагога, мотивація студента, освітній успіх.

Вступ

У кожній справі мотивація є передумовою, хоч і не повною запорукою успіху. Але й навряд чи взагалі матиме успіх будь-яка справа без належної мотивації її виконавця, організатора, проектувальника, автора ідеї і навіть без відповідної мотивації тих, хто, здавалося би, задіяний у цю справу пасивно і кого розглядають (не завжди коректно) у якості об'єктів впливу чи засобів досягнення успіху. Але особливо важливою є мотивація у справі освіти – тут нерідко вона відіграє вирішальну роль, як це доводить у своїй книзі «Учитель-незнайко» Жак Рансьєр [Рансьєр 2014]. Не мають сумнівів щодо сутнісної взаємозалежності мотивації і навчання і сучасні дослідники освіти [Albrecht, & Karabenick 2017]. Але, на відміну від Рансьєра, вони не очікують від мотивації чудес, але вказують на необхідність працювати з нею, ретельно аналізуючи її складові і відстежуючи зв'язки різного типу мотивації з різними освітніми завданнями. Поза сумнівами, робота з освітньою мотивацією ще далека від свого завершення, і передусім, варто сприймати її саме як роботу, а не як мистецтво і таємничі чари.

У даному короткому дослідженні буде здійснено спробу продемонструвати, що успіх мотивації у освіті не просто сильніший за інші сфери діяльності людини – тут мотивація чи не найтісніше пов'язана з легітимацією самої освітньої справи, і саме це є тим чинником, який надає мотивації у освіті такої великої значущості.

Мотивація педагога і його авторитет

Про мотивацію у освіті, здається, написано чимало і філософами, і психологами, і педагогами. Однак, мотивацію намагаються розглядати при цьому як окрему самодостатню теорію – чи то філософську, чи психологічну, чи педагогічну, чи соціологічну тощо. Тоді як досягнути мотивацію можна лише у системі соціальної комунікації, яка охоплює усі види людської поведінки і соціальних відносин.

У сфері освіти варто зосередити увагу на мотивації діяльності педагога – саме вона є визначальною для успіху усього освітнього процесу. У дитини вольові якості формуються після 10 років і ближче до 12 [Piaget 1962], а

тому розраховувати на її самоорганізацію до цього віку було би некоректним: саме педагог має бути тим, хто делікатно, але впевнено формує мотивацію дитини до навчання. Та й у більш пізньому, підлітковому і навіть юнацькому віці студенти все ще є доволі пластичними і, як правило, дослухаються до думки педагога, особливо якщо він має у їхніх очах авторитет.

Але авторитет педагога – вчителя і професора – можна розуміти дуже по-різному. Наприклад, Мартин Гайдегер бачив у професорі вождя-фюрера, а у студентах – його слухняних і покірних послідовників: в основу університетського життя він покладав відношення «Führerschaft-Gefolgschaft». Саме так зазначено у інавгураційній промові Гайдера «Самоствердження німецького університету», яку він виголосив у 1933 році [Heidegger 1983]. Втім, навіть залишивши через рік цю посаду, Гайдегер по суті не змінив своїх поглядів, наскільки можна судити за його приватними щоденниками, опублікованими майже через 40 років по його смерті під назвою «Чорні зошити» [Heidegger 2014].

Глибокий аналіз авторитаризму у освіті Третього рейху загалом подає Марія Култаєва: «Концептуальні побудови філософії освіти і виховання, як і усе створене на замову тоталітарної «виховної держави», не відрізнялись ані оригінальністю філософського мислення, яке через заідеологізованість поступилося свободою, ані сумлінністю педагогічного розуму» [Култаєва 2018: 63]. Вона звертає, зокрема, увагу на расову теорію педагогіки та відповідну філософію винятковості німців у творах нацистського філософа «народного виховання» Ернста Кріка, який закликає до подолання конфлікту поколінь, який призводить до «змінюваності» цінностей і їхньої дифузії. Натомість у освіті «Крік пропонує своє розуміння приборкання руйнівного потенціалу змінюваності через спрямування її енергії на очищення плацдарму для суто германської людинотворчості» [Култаєва 2018: 66]. Нацисти відкидали класичну освітню основу школи, але прагнули зробити її «кузнею» нових нацистських кадрів. Так, за свідченням Марії Култаєвої, ідеолог нацистської теорії виховання Альфред Боймлер сформулював ідею «випереджальної» освіти, яка має рішуче замінити освіту «ретроспективну»: «Боймлер розглядає проблему оновлення школи і освіти цілковито в іншій площині. Він пропонує замінити загальноосвітню школу на політичну, мотивуючи це тим, що зрештою настав її час, а молодь вже не може і не хоче чекати оновлення і закликає почати його тут і зараз» [Култаєва 2018: 74].

Іншим важливим прикладом такого системного підходу до розуміння мотивації поведінки педагога може слугувати стаття Теодора Адорно, у якій він розглядає феномен покликання вчителя [Адорно 2020]. Адорно чітко вказує на небезпеки «адміністративної школи», коли «учитель був би, згідно з поширеною думкою, хоча й академічно визнаним, але по-справжньому не здатним до участі у суспільному житті»

[Адорно 2020: 171] і саме тому виміщав би свою суспільну невлаштованість на своїх учнях як на жертвах-об'єктах його бажання вивершитися хоч над кимось: «владу вчителя у громадській свідомості не сприймають настільки ж серйозно, адже це влада над тими, кого не вважають за цілком рівноправних суб'єктів права, а саме над дітьми» [Адорно 2020: 175]. Адорно показує, що у сучасному суспільстві вчитель далеко не є якимось фігурером чи вождем, але його постать більше викликає у кращому разі співчуття, але частіше – зневагу або інші форми знецінення. Це зумовлено значною мірою тим приниженим соціальним статусом учителя, який далеко не завжди був таким. Втім, у сучасному суспільстві, яке перетворює освіту на «напівосвіту», тобто на формування вузьких технічних навичок і імітацію освіти в усьому іншому [Адорно 2017], важко очікувати іншого ставлення до вчителя. Він вже перетворився не просто на ремісника, але й на наглядача і визискувача знань більше, аніж на чарівника розгадування таємниць природи і ключника раю гуманітарної освіти, яким був, здавалося би, ще зовсім недавно.

Кращу перспективу для вчителя Адорно показує в своїй роботі «Філософія і вчитель», де він зауважує незамінну роль філософії для прояснення покликання вчителя. Вчитель може здобути суспільну повагу завдяки належному ставленню до свого фаху – не як до ремесла втовкмачування заготовлених порцій знання у голови учнів, але як людину, яка свідомо, системно і дбайливо займається творчою гуманістичною діяльністю – у чому найкращою порадицею для вчителя може бути саме філософія [Адорно 2018]. Справа у тому, що, як говорить Адорно у своїй праці «Виховання – навіщо?», «виховання... не є так званим формуванням людей, позаяк ніхто не має права із-зовні формувати людей; але це виховання також не є простим передаванням знань, доволі часто представлене як неживе та матеріальне, але являє собою створення правильної свідомості» [Адорно 2019: 9]. Марія Култаєва цілком справедливо засвідчує, що і у сучасній освіті, на жаль, зберігається чимало недоліків, властивих німецькій освіті часів Адорно [Култаєва 2017].

Таке формування свідомості у людини є формуванням не просто її бажання навчатися, але розуміти – для чого їй потрібне навчання. Тут мотивація виявляється нерозривно взаємопов'язаною з легітимацією: і не лише легітимацією самого навчання чи знання як однієї з основних цілей навчання – мова йде про легітимацію перебування людини у суспільстві. Під час навчання людина має усвідомити своє суспільне призначення і водночас – призначення суспільства для неї, тобто чим суспільно може бути корисним чи значущим у інших сенсах для людини. Глобально це питання вирішує лише філософія або інші форми абсолютного духу за Гегелем – релігія та мистецтво. Але філософія освіти має давати відповіді на більш конкретні питання, як от, наприклад, у кон-

тексті належності людини до певного покоління [Бойченко 2019], або ж у контексті воєнних умов, у яких зараз відбувається освіта в Україні [Бойченко 2022]. Тоді починають проступати чіткі контури, як досягати справжньої освіти, на основі якої у подальшому можлива справжня соціальна дія майбутнього громадянина [Бойченко 2017].

Мотивація працює у освіті через легітимацію освіти завдяки тому, що освіта дає компетентність тому, хто її здобуває. Легітимація освіти відбувається неминуче через легітимацію постаті педагога у очах його учнів – завдяки їхній повазі до нього як провідника у царство знань. Інакше це була би тоталітарна або авторитарна легітимація постаті вчителя – не як педагога, наставника і навіть друга, але як тирана, диктатора і садиста, від якого не втекти, адже дітей зобов'язують до відвідування уроків. Якщо мотивацію до навчання не складає бажання учнів отримати компетентність, а вчитель не допомагає у цьому, але натомість учні шанують і поважають людину, яка несе їм не знання, а сліпу віру і вчить покорі і слідуванню – тоді її визнаватимуть у «кращому» разі як вождя, пророка чи командира воєнного загону. Така легітимація постаті вчителя аж ніяк не може сприяти мотивації до навчання, а швидше до вишколу – політичного, релігійного чи будь-якого іншого: отримання знань тут виявляється лише допоміжним інструментом. Таким чином, критично важливим для визначення мотивації до навчання є належна його легітимація – передусім як адекватна легітимація постаті педагога, завдяки чому стає можливою і належна легітимація знань.

Огляд теорій освітньої мотивації

Класично освітню мотивацію дослідники розглядають як мотивацію студентів до навчання, а усю іншу мотивацію розглядають у цьому контексті.

Масштабний огляд наявних у світі теорій освітньої мотивації студентів здійснили німецький дослідник Детлеф Урхане та його нідерландська колега Лізет Війня [Urhahne, & Wijnia 2023]. У цьому огляді вони розрізняють такі теоретичні напрями у дослідженні мотивацій, представники кожного з яких роблять акцент на одній з таких її складових.

Теорія очікуваної цінності вбачає основою мотивації до навчання розуміння студентом своєї «мотивації як результату доцільності та бажаності передбачуваної дії» [Urhahne, & Wijnia 2023: 6], а саме: навчатися варто, бо це навчання дає своїм результатом певну особистісну цінність, узагальнену поняттям особистого успіху. На наш погляд, цілком очевидно, що задоволення собою і навіть своєю роботою далеко не завжди збігається з справді досягнутими освітніми успіхами, хоча така висока самооцінка часто буває корисною – при наявності цих об'єктивних успіхів.

Соціально-когнітивна теорія акцентує на прагненні об'єктивного когнітивного удосконалення як самодостатнього чи, в усякому разі, домінантного для мотивації, коли мова йде про освіту. Акцент переноситься з суб'єктивних на об'єктивні, суспільно значущі результати навчання [Urhahne, & Wijnia 2023: 10]. Ця, здавалося би, найбільш очевидна теоретична позиція, втім, не може пояснити, чому студенти, які були більш здібними когнітивно на старті, іноді по результатах навчання поступаються когнітивно слабшим своїм товаришам по освіті.

Теорія самовизначення прагне усунути суперечність між цими двома теоріями і акцентує увагу на важливості об'єктивного самоконтролю, на який здатна сама особистість, яка навчається: «Теорія самовизначення забезпечує протидію теорії очікувань-цінностей та соціально-когнітивній теорії, де зовнішні стимули, такі як очікувані або реальні винагороди, для мотивації поведінки, все ще видимі» [Urhahne, & Wijnia 2023: 11]. У мотивації самовизначення винагороди призначає не педагог, а сам студент. Очевидно, як бачимо, що для цього він має бути не новачком у освіті, але вже засвоїти щонайменше основи самонавчання і уважно й сумлінно йти цим шляхом – як кажуть зараз, вибудовуючи власну освітню траєкторію, але з допомогою педагогів.

Теорія інтересу намагається знайти джерело об'єктивності не у особі педагога чи студента, але у інтересі, який завжди має соціальну природу і відображає певні структурні суспільні обставини – соціальну структуру, економічну структуру, релігійну структуру тощо. Саме слідування інтересу як виконання запитів тієї чи іншої суспільної структури є об'єктивним критерієм досягнення освітнього успіху згідно цієї теорії: адже інтерес «встановлює зв'язок між об'єктивним станом об'єкту та суб'єктивним уявленням про об'єкт і дає імпульс до дії з об'єктом інтересу» [Urhahne, & Wijnia 2023: 14]. Втім, слабина інтересів у тому, що їх завжди багато і вони нерідко конфліктують між собою. Тож як мотиватор інтерес може бути сильним і стійким, але все ж не безпроблемним, бо рано чи пізно різні інтереси стикаються не лише між різними студентами, але й у житті самого студента.

Теорія досягнення мети виносить мету за межі особистості студента – як дещо, чого він ще не має, але саме тому прагне здобути і зробити своїм. Нагадуємо, що цю логіку підказує ще концепція ексцентричності людини Гельмута Плеснера [Plessner 1965]. Втім, як вказують автори огляду, цілі можуть бути парадоксальними: наприклад, метою може стати якраз уникнення навчання (якщо в ньому уже багато досягнуто, а отже й його перестають сприймати як дещо зовнішнє). Однак, досягнення і ухиляння, як правило йдуть рука-в-руку, адже досягнення чогось одного завжди вимагає пожертвувати іншим, ухилитися від нього. Крім того, ціллю можуть бути дуже різні речі: «поведінка, пов'язана з компе-

тентністю, може бути орієнтована на дуже різні стандарти» [Urhanne, & Wijñia 2023: 16]. Справді, попри те, що кожна ціль мотивує, доводиться надто часто ще розбиратися у їхній ієрархії і пріоритетності, черговості їх виконання.

Теорія атрибуції бере до уваги можливість більшої чи меншої адекватності у оцінці людиною реальності: людина може щиро помилятися і ненавмисно стояти на хибному шляху, а може умисно йти проти фактів, прагнучи змінити реальність. Автори класифікації зазначають: «Теорія атрибуції розглядає питання про те, як індивіди роблять причинно-наслідкові приписи подіям у навколишньому середовищі» [Urhanne, & Wijñia 2023: 18]. Це твердження відсилає до концепції причиновості Девіда Юма, у якій він стверджував, що ніколи не можна знати реальні причини, тому що люди схильні приписувати випадково повторюваним подіям невласливу їм логічну необхідність [Hume 2011]. З цього погляду, не є важливим чи справді мета відповідає об'єктивним обставинам – головне, аби людина у це щиро вірила і приписувала усьому, що відбувається «надійні» причини.

Як бачимо, усі теорії мотивації у освіті так чи інакше обертаються довкола питання суб'єктивного ставлення до освіти. Тому не дивно, що одним з ключових розрізень у видах мотивації є те, яке акцентує увагу на внутрішній мотивації на протигагу зовнішній.

Особистісна мотивація студента у структурі освітніх мотивацій

У наукових дослідженнях мотивації в освіті напрацьовано доволі чіткі класифікації, у яких незмінно присутня особистісна мотивація, однак не завжди вона обіймає тотожне місце у різних версіях таких класифікацій. Крім того, йде мова практично завжди про мотивацію учня і студента, а не мотивацію педагога. Нібито з педагогом мотиваційна ситуація є значно простішою і практично вирішеною – адже його апріорі сприймають як зрілу особистість і фахівця, який вже має сформовану стійку і правильну мотивацію. Наскільки це може бути помилковим припущенням, щойно було докладно розглянуто. Однак, навіть якщо прийняти розгляд мотивації студента незалежно від мотивуючих зусиль педагога (бо студент вже ніби є вже майже дорослою людиною, на відміну від учня), ситуація з освітньою мотивацією не буде вирішено лише на основі опертя на бажання студента навчатися. Втім, у кожному разі знати усі нюанси мотивації студента педагогу належить незаперечно.

Так, наприклад, при розрізненні внутрішньої і зовнішньої мотивації особистісну мотивацію зараховують до числа внутрішніх, що визначає зокрема індивідуальний інтерес на відміну від інтересу ситуативного, коли мова йде про зовнішню мотивацію, наприклад, створені педагогом

проблемні навчальні ситуації, виконання професійного замовлення від майбутнього роботодавця чи інші суспільні запити [Stirling 2014: 2; Tohidi 2012: 821]. Інші автори акцентують на тому, що можлива не лише само-мотивація чи самовизначення у мотивації, але й ефективність навчання також можна оцінювати за внутрішніми критеріями, а не лише вчительськими оцінками. Але теорія самовизначення не є концепцією вродженої талановитості, натомість її подають як своєрідну діалектику. Так, наприклад, у сфері мовної освіти власна досконалість у опануванні іноземних мов передбачає як попереднє ретельне засвоєння основ компетентності у іноземній мові, так і подальшу велику особисту роботу по самоудосконаленню у володінні мовою: «Теорія самовизначення визнає важливість сприйнятої компетентності для мотивованої участі, яка є основою самоефективності» [Busse, & Walter 2013]. Таким чином, зовнішня мотивація переходить у внутрішню, а не конфліктує з нею – за умови належної уваги до обох.

Зовнішня мотивація ж сприймається більшістю дослідників як відкритий або прихований інструменталізм, коли студента треба налаштувати виконувати те, що потрібно суспільству, навіть якщо студент цього не хоче – варто підманути його, пообіцяти особисті винагороди, аби лише робив те, що «буде краще для справи» («хитрість розуму» Георга Гегеля [Гегель 2004]). У теорії освіти гранично відвертим втіленням цієї стратегії використання студентів як інструменту є біхевіористський підхід, а у освітній практиці цю стратегію реалізує професійно-технічна освіта: студентів слід навчити лише ремеслу, не обтяжуючи їх «зайвими» фундаментальними чи гуманітарними знаннями, які нібито лише «псуватимуть» їх як робітників. Ясна річ, що особистісна мотивація студентів тут взагалі не врахована – точніше, педагоги, які займають таку інструменталістську позицію, прагнуть максимально очистити свідомість і ціннісно-мотиваційну сферу студента від «дурниць» і «ілюзій», до яких неминуче потрапляють, передусім, якраз його гуманітарні запити і критичне мислення, а натомість студенту слід прищепити виконавську дисципліну

У сучасній освіті і особливо у вищій освіті з'явилося нове джерело демотивації студентів до навчання – програми ШІ, які не лише значно полегшують виконання багатьох навчальних завдань, але й спокушають взагалі повністю передоручити їх розумним програмам [Al Zaidy 2024]. Не лише ліниві студенти, але й доволі успішні починають опускати руки, коли їм здається, що ШІ робить їх навчальну роботу не лише набагато швидше, але й все частіше, як здається, набагато краще за них!

Ця теорія лише на перший погляд додає дещо нове до згаданих вище теорій мотивації у освіті: насправді ШІ може (в усякому разі поки що) більшою мірою лише підсилити або ослабити мотивацію людини, але

не створити їй якусь зовсім нову мотивацію. Втім, ситуація з ШІ, хоч і не створює якихось радикально нових проблем з особистісною мотивацією студентів до навчання, але нерідко суттєво поглиблює і загострює вже наявні такі проблеми.

Висновки

У педагогічній теорії мотивацію педагога і учня, професора і студента поки що розглядають переважно окремо. У цьому полягає, на наше переконання, головна причина недостатньої перформативності наявних теорій мотивації в освіті. Другою за значущістю причиною недостатньої ефективності теорій мотивації є недооцінка ролі педагога у освітньому процесі, або ж неадекватна оцінка цієї ролі – причому і те, і інше стосується й самооцінки педагога, яка також нерідко буває заниженою (або навпаки – завищеною), але в цілому так чи інакше не завжди адекватною. І нарешті не останньою, хоча й підпорядкованою причиною того, що теорії мотивації в освіті досі не досягнули розкриття свого потенціалу, є деяка заплутаність і невпорядкованість теорій мотивації студента. Рішенням усіх цих трьох утруднень є пошук сутнісних кореляцій між мотивацією студента і мотивацією педагога – зі збереженням провідної ролі останнього у наданні освіти привабливості. Знання є тією єдиною ланкою, яка забезпечує належну легітимацію постаті педагога за умови, якщо він справді є носієм важливих для студента знань, успішним і безстороннім експертом знань інших людей та майстром творення нових знань. Ці кореляції мають узгодити між собою наявні теорії освітньої мотивації, а також розставити у них належні пріоритети (передусім, у тріаді «педагог-знання-студент»), які як каталізатори змусять кожну з цих теорій краще послужити як освітнім цілям, так і особистим потребам студента, що загалом служитиме врешті благу усього суспільства.

Посилання

- Адорно, Т. В. (2019). Виховання – навіщо? Пер. із нім. В. Брижніка. *Філософія освіти*, 24(1), 6-23. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-6-23>
- Адорно, Т. В. (2021). Табу на покликання вчителя. Пер. з нім. М. Бойченка і В. Брижніка. *Філософія освіти*, 26(2), 168-187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12>
- Адорно, Т. (2017). Теорія напівосвіти. Пер. з нім. М. Култаєвої. *Філософія освіти*, 20(1), 128-152. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-128-152>
- Адорно, Т. В. (2018). Філософія і вчитель. Пер. з нім. В. Брижніка. *Філософія освіти*, 23(2), 6-31. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-6-31>
- Бойченко, М. (2022). виправлення іменувань речей: примус війни у освіті і суспільному житті. *Філософія освіти*, 28(1), 11-27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>

- Бойченко, М. (2019). Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти*, 25(2), 8-34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-1>
- Бойченко, М. (2017). Між «напівосвітою» і «напівдією»: у пошуках шляху до дієвої освіти. *Філософія освіти*, 21(2), 219-239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239>
- Гегель Г.В.Ф. (2004). *Феноменологія духу*. Пер. з нім. П.Тарашук. Київ: Основи.
- Култаєва, М. (2017). Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти*, 20(1), 153-195. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195>
- Култаєва, М. (2018). Філософія освіти і виховання Третього рейху: витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти*, 22(1), 25-87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87>
- Рансьєр, Ж. (2014). Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму. Пер. з фр. А. Репа. Київ: Ніка-Центр.
- Al Zaidy, A. (2024). The Impact of Generative AI on Student Engagement and Ethics in Higher Education. *Journal of Information Technology, Cybersecurity, and Artificial Intelligence*, 1, 30-38. <https://doi.org/10.70715/jitcai.2024.v1.i1.004>.
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2017). Relevance for Learning and Motivation in Education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Heidegger, M. (1983). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34*. Hrsg. von Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2014). *Gesamt Ausgabe. IV. Abteilung: Hinweise und Aufzeichnungen. Band 94. Überlegungen II-VI (Schwarze Hefte 1931-1958)*. Hrsg. von Peter Trawny. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hume, D. (2011). *The essential philosophical works*. Wordsworth Editions.
- Piaget, Jean. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Plessner, H. (1965). *Die Stufen des Organischen und der Mensch : Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: De Gruyter.
- Reash, Caitlin, & Larwin, Karen, H. (2021). Factors of Motivation in Education: Perspectives of College Students and Their Professors. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 7(1), 2. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol7/iss1/2>
- Stirling, D. (2014). Motivation in education. Learning Development Institute. 31 May 2014. <https://pdf4pro.com/view/motivation-in-education-5dad3.html>
- Tohidi, H. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820 – 824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>.
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

References:

- Adorno, T. V. (2019). Why Education? (V. Bryzhnik, trans). [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 24(1), 6-23. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-6-23>

- Adorno, T. W. (2021). Taboos on the teaching vocation: (M. Boichenko & V. Bryzhnik, trans). [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 26(2), 168–187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12>
- Adorno, T. (2017). The Theory of Half-Education. (M. Kultaieva, trans). [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 20(1), 128–152. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-128-152>
- Adorno, T. V. (2018). Philosophy and the Teacher. (V. Bryzhnik, trans). [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 23(2), 6–31. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-6-31>
- Al Zaidy, A. (2024). The Impact of Generative AI on Student Engagement and Ethics in Higher Education. *Journal of Information Technology, Cybersecurity, and Artificial Intelligence*, 1, 30–38. <https://doi.org/10.70715/jitcai.2024.v1.i1.004>
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2017). Relevance for Learning and Motivation in Education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>
- Boichenko, M. (2022). Correction of the Naming of Things: The Coercion of War in Education and Public Life. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 28(1), 11–27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>
- Boychenko, M. (2019). Tasks for Philosophy of Education in Ukraine in the Light of the Theory of Generations. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 25(2), 8–34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-1>
- Boychenko, M. (2017). Between “half-education” and “half-action”: in search of a path to effective education. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 21(2), 219–239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239>
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Hegel G.V.F. (2004). *Phenomenology of the Spirit*. (P. Taraschuk, trans.). Kyiv: Osnovy. [In Ukrainian].
- Heidegger, M. (1983). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34*. Hrsg. von Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2014). *Gesamt Ausgabe. IV. Abteilung: Hinweise und Aufzeichnungen. Band 94. Überlegungen II-VI (Schwarze Hefte 1931-1958)*. Hrsg. von Peter Trawny. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hume, D. (2011). *The essential philosophical works*. Wordsworth Editions.
- Kultaieva, M. (2017). The Education and its Deformations in the Contemporary Culture: a Contribution to the Actuality Theodor W. Adorno's Theory of Half-education. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 20(1), 153–195. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195>
- Kultaieva, M. (2018). Philosophy of Education of the Third Reich: origin, political and ideological contexts and conceptual constructions. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education*, 22(1), 25–87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87>
- Piaget, Jean. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Plessner, H. (1965). *Die Stufen des Organischen und der Mensch : Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: De Gruyter.
- Rancière, J. (2014). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in the Intellectual Emancipation*. (A. Repa, trans.). Kyiv: Nika-Center. [In Ukrainian].

- Reash, Caitlin, & Larwin, Karen, H. (2021). Factors of Motivation in Education: Perspectives of College Students and Their Professors. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 7(1), 2. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol7/iss1/2>
- Stirling, D. (2014). Motivation in education. Learning Development Institute. 31 May 2014. <https://pdf4pro.com/view/motivation-in-education-5dad3.html>
- Tohidi, H. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820 – 824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>.
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Nataliia Fialko, Nataliia Sokolova. Personal motivation as a guarantee of educational success: the peaks and falls of the teacher's authority

Despite the presence of a large number of theoretical studies devoted to motivation in education, in practice, motivation for learning, as well as motivation for teaching, remain unsatisfactory. The authors of the article draw attention to the main reasons for this state of affairs, which characterizes not only Ukrainian education, but is also a problem abroad: after all, today the legitimacy of the entire sphere of education, and above all the figure of the teacher, is carried out not as an academic legitimacy, but on economic, political, legal, cultural, religious, etc. grounds. The authors emphasize that a true teacher can be someone who is capable of mastering knowledge, which includes the ability to find knowledge, carry out its examination, and promote the search for new knowledge. The article demonstrates the shortcomings of totalitarian pedagogy, but also emphasizes the weaknesses of democratic education. The main theories of motivation in education, which are studied by modern educational theorists, are considered: almost all of them pay attention to the secondary legitimacy of education and artificially try to give it a priority role, while the legitimacy of the role of the teacher as a guide to the world of knowledge remains underestimated in these theories. It is demonstrated that the personal motivation of the student is extremely important, but it cannot be self-sufficient and sufficient for educational success: the student's motivation must be correlated and coordinated with the motivation of the teacher who directs the student to knowledge. It is especially important not only to maintain, but also to strengthen the motivation of students to study in conditions of increasing demotivation to study, associated with the growing capabilities of AI to solve educational tasks. The student either dishonestly transfers the fulfillment of his own educational tasks to AI, or does not see the point in studying at all, because it looks as if AI is able to increasingly replace a person as a specialist.

Keywords: *personal motivation, academic legitimacy, teacher motivation, teacher authority, student motivation, educational success.*

Фіалко Наталія, кандидат філософських наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету фізичного виховання і спорту України.

e-mail: fialo4ka.tasha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>

Соколова, Наталія, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету фізичного виховання і спорту. України (Київ, Україна).

E-mail: sokolik_n@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5393-8567>

Fialko Nataliia, Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer, Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Physical Education and Sport of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

e-mail: fialo4ka.tasha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>

Sokolova, Nataliia, PhD in History, Docent, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Ukraineon Physical Education and Sport (Kyiv, Ukraine).

E-mail: sokolik_n@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5393-8567>