

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна
академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради)»»

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконала: здобувачка освіти 2 курсу,
групи ЗУЗПО-24мг
спеціальності: 073 Менеджмент

(код і найменування спеціальності)

_____/ Аліна ЗАЙЧЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____/ Ірина ШАЛІМОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____/ Вікторія ЧОБИТОК
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о. завідувачки кафедри _____/ Наталія БРЮХАНОВА

(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____/ Влада МАРКОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____/ Валентина БУРБИГА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. В.Н.КАРАЗІНА**

Інститут: Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра: педагогіки, методики та менеджменту освіти

Спеціальність: 073 «Менеджмент»

Освітньо-професійна програма: «Управління закладом професійної освіти»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
д.пед.н., проф.
Наталія БРЮХАНОВА

(підпис)

«__»_____ 2025 р.

**ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу (дипломну роботу)
другого (магістерського) рівня вищої освіти
здобувачці Аліні ЗАЙЧЕНКО**

1. Тема: «Удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»)», затверджена наказом по академії № _____ від «__» _____ 2025 р..

2. Термін здачі закінченої роботи: «__» _____ 2025р

3. Вихідні дані до роботи: Закони України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів, теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів за темою роботи, періодичні видання, статистичні дані.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) Розділ 1. Стимулювання професійного зростання вчителя як педагогічна та управлінська проблема. Розділ 2. Аналіз стану управлінської діяльності керівника КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради» щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів Розділ 3. Удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»)..

5. Перелік графічного (ілюстративного) матеріалу 2 рис., 5 табл., 5 додатків презентаційний матеріал

6. Консультант:

Розділ	Консультант	Підпис, дата		Оцінка (бали)
		Завдання видав	Завдання прийняв	
-	Не передбачено	-	-	-

7. Дата видачі завдання: «01» жовтня 2025 р.

Керівник:

(підпис) Ірина ШАЛІМОВА

Завдання прийняла до виконання:

(підпис) Аліна ЗАЙЧЕНКО

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК
виконання кваліфікаційної роботи
(дипломної роботи)**

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Систематизація матеріалів про діяльність об'єкту дослідження	04.10.2025	
2	Вивчення теоретичного матеріалу, написання першого розділу роботи	16.10.2025	
3	Аналіз діяльності об'єкту дослідження, написання другого розділу	30.10.2025	
4	Розробка та написання рекомендаційної частини роботи	15.11.2025	
5	Завершення висновків, формування анотації, впорядкування списку літератури	25.11.2025	
6	Оформлення дипломної роботи та представлення її на кафедрі	30.11.2025	

Здобувачка

(підпис) Аліна ЗАЙЧЕНКО

Нормоконтроль:

(підпис) Ірина ШАЛІМОВА

АНОТАЦІЯ

Тема: «Удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради)»».

Магістерська кваліфікаційна робота містить: 7 рисунків, 9 таблиці, 123 джерела. .. Загальний обсяг роботи – 122 сторінки.

Об'єкт дослідження : управлінська діяльність керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Предмет дослідження: удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та частково впровадити модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладу загальної середньої освіти.

Завдання дослідження: 1. Здійснити теоретичний аналіз процесу стимулювання професійного зростання вчителя як педагогічної та управлінської проблеми. 2. Провести аналіз стану управлінської діяльності керівника КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради» щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів. 3. Розробити модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладу загальної середньої освіти та частково впровадити її в практику роботи КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»...

Методи дослідження: аналітичний, описовий, порівняльний, узагальнення, експертна оцінка, узагальнення передового педагогічного досвіду, метод моніторингових досліджень.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя, управління, модель.

ANNOTATION

Topic: " The improving the management of the head of the institution of general secondary education for pedagogical stimulation of professional growth of teachers (on the example of KZ" Kharkiv Lyceum №112 Kharkiv City Council ")"

Master's qualification work contains 7 figures, 9 tables, 123dzherel. .. The total amount of work - 118 pages.

Object of study: management activities of the head of an educational institution teaching on stimulating professional growth of teachers.

Purpose of the study: improving the management of the head of an educational institution teaching on stimulating professional growth of teachers.

Objective: to justify theoretically, develop and partially implement pedagogical model to stimulate professional growth of teachers of an educational institution.

Research objectives: 1. To carry out theoretical analysis of stimulating professional growth of teachers as educational and managerial problems. 2. Conduct analysis of the management of the head teacher KZ" Kharkiv Lyceum №112 Kharkiv City Council " stimulating professional growth of teachers. 3. Develop a model of pedagogical stimulation of professional growth of teachers of secondary schools and partially implement it in practice at KZ" Kharkiv Lyceum №112 Kharkiv City Council ".

.Methods: analytical, descriptive, comparative, synthesis, expert evaluation, synthesis of advanced educational experience, method of monitoring studies.

Keywords: teacher professional development, management, model.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА.....	
1.1. Еволюція поглядів на проблему стимулювання професійного зростання вчителя.....	13
1.2. Перспективні підходи до управління керівником закладом освіти процесом педагогічного стимулювання професійного зростання вчителя.....	47
Висновки до розділу 1.....	59
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА КЗ «ХАРКІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №112 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ» ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ.....	60
2.1. Загальна характеристика закладу освіти.....	60
2.2. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти	72
Висновки до розділу 2.....	88
РОЗДІЛ 3. УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ (НА ПРИКЛАДІ КЗ «ХАРКІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №112 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ».....	89
3.1. Конструювання моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»..)	89
3.2. Експертна оцінка моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти	109
Висновки до розділу 3.....	114

ВИСНОВКИ.....	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	117

ВСТУП

Нові стратегічні орієнтири й завдання сучасної освітньої системи актуалізують потребу зосередження особливої уваги на особистості вчителя як ключовій фігурі у процесі формування громадянина України, від якої безпосередньо залежить інтелектуальний та духовний потенціал нації. У таких умовах педагог має вміти вільно й упевнено функціонувати в науково-інформаційному середовищі, постійно розширювати комплекс власних предметних, методичних і психологічних знань, зміцнювати професійний кругозір. Формування вільної, відповідальної й здатної до ефективного життя в ринкових умовах особистості передбачає від педагога не тільки відмову від усталених стереотипів у підходах до виховання людини, а й вироблення сучасного педагогічного бачення щодо розвитку особистості учня та організації взаємодії з ним.

Практика переконує, що механізми професійної діяльності педагогів, які формувалися десятиліттями, складно піддаються трансформації; відповідно посилюється значущість проблеми зовнішнього управлінського впливу керівників закладів освіти з метою активізації самокорекції та професійного самовдосконалення вчителів. Саме тому питання педагогічного стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів набуває особливої актуальності, що підтверджено Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) та Державною програмою “Вчитель” (2002 р.).

Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів постає як комплексна психологічна, соціальна й педагогічна проблема. Її засадничі ідеї – задоволення потреб особистості, винагорода за прикладені зусилля, визнання та схвалення досягнень – мають витоки ще у філософській думці Античності. Філософи доби Ренесансу розширили ці уявлення, надавши домінанти матеріальним потребам людини та прагненню отримувати насолоду від життя. Питання джерел і механізмів людської активності розкрито в працях провідних психологів – В.

Асєєва, О. Леонтьєва, А. Маслоу, Р. Немова та інших, що стало підґрунтям для подальших досліджень.

Організаційно-виробнича теорія й практика управління накопичили значний потенціал щодо стимулювання персоналу як складової управлінської культури менеджера. Дослідження М. Амстронга, М. Афанасьєва, А. Колота, К. Ховарда, Е. Короткова та інших присвячено аналізу змістових і процесуальних мотиваційних теорій. У науковій літературі Г. Болта, О. Здутова, Е. Короткова, Й. Лєсїва, М. Мурашка, В. Нєстерчука, Г. Осовської, Ю. Палєхи, В. Розанової, Салімжанова, Е. Уткіна, Ф. Хміля, В. Цвєтаєва, С. Шєкшні, Г. Щокїна та низки інших авторів розглянуто теоретичні й методичні основи стимулювання діяльності працівників, окреслено підходи до використання різних стимулюючих засобів.

Результати цих досліджень дають змогу сформулювати низку положень.

1. Найвищої результативності в стимулюванні працівників можна досягти за умови комплексного застосування матеріальних і нематеріальних заохочувальних засобів, що ґрунтуються на принципах конкретності й невідкладності; співвіднесення винагороди із зусиллями; справедливості; додаткового стимулювання підвищення результативності та виконання визначених завдань; залежності матеріального заохочення від продуктивності праці; гласності процедур; урахування потреб працівника, якості його діяльності; уникання одноманітності стимулів.
2. Ефективним чинником професійного просування є система оплати за компетенції, яка передбачає винагородження якостей і навичок, необхідних для здійснення конкретних професійних функцій.
3. Оцінювання діяльності працівника потребує активної управлінської позиції керівника, що проявляється як у позитивних оцінках із частковим осудом, так і в негативних оцінках, доповнених позитивним підкріпленням.
4. Активність трудової діяльності визначається свідомим ставленням особистості до праці, характером її взаємин з керівництвом і колегами, а також організацією трудового змагання. Управління службовою кар'єрою

працівників повинне враховувати проблему «середини кар'єри» (зниження мотивації) та неоднаковий вплив стимулів на різних її етапах.

Попри значний розвиток теорії стимулювання персоналу в організаціях та виробничих структурах, низка положень загального менеджменту й досі залишаються відкритими. Зокрема:

- відсутня універсальна класифікація стимулів професійного зростання особистості;
- немає узгодженості щодо сили впливу матеріальних та нематеріальних факторів на працівника;
- запровадження оплати за компетенції вимагає чіткої конкретизації переліку компетентностей, які підлягають заохоченню;
- дослідники не дійшли єдності щодо визначення етапів кар'єрного процесу, причому розбіжності стосуються не лише назв етапів, а й їх кількості та окреслення меж.

Психолого-педагогічний вимір професійного зростання вчителів висвітлено в роботах Е. Асмаковця, І. Гликмана, Н. Гузій, В. Крутецького, М. Кухарєва, А. Маркової, П. М'ясоїда, А. Петровського, О. Пехоти, І. Підласого, Л. Пуховської, В. Радула, Г. Серби та інших авторів. У працях, спрямованих на розкриття проблеми педагогічного стимулювання професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, аналізується значущість моральних і матеріальних стимулів (Н. Кузьміна, Л. Колесніков, Є. Максимова, М. Максимов), окреслено засади педагогічного стимулювання (В. Бондар, Л. Гордін, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Коломінський, З. Равкін), визначено стимулюючі чинники професійного зростання педагога (Є. Березняк, С. Величко, М. Гриньова, Т. Д'ячкова, Р. Кравченко, В. Сухомлинський, Т. Тищенко, П. Фролов), а також описано фактори, що прискорюють або гальмують відповідні процеси (Л. Баженова, Г. Мюнстерберг, А. Орлов, М. Сметанський). Окремі автори – А. Бакурадзе, С. Корольок, Л. Мар'яненко, А. Рябов – акцентують на необхідності діагностування та задоволення потреб особистості.

Разом з тим аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив відсутність усталених дефініцій понять “професійне зростання вчителя” та “педагогічне

стимулювання”. Наявні визначення й класифікації педагогічних стимулів переважно стосуються спонукання учнів до здобуття знань і формування соціально обумовленої поведінки, отже, не охоплюють специфіки стимулювання саме педагогічних працівників. Крім того, у вітчизняній педагогічній теорії відсутня розроблена система внутрішньошкільного кар’єрного просування вчителів, що підсилює актуальність комплексного дослідження цих питань.

Отже, враховуючи соціальну значущість проблеми професійного зростання вчителів, недостатнє науково-теоретичне вивчення педагогічного стимулювання педагогів і наявність умов для її розв’язання, а також наявність протиріччя між об’єктивною потребою у зовнішньому впливові на активізацію процесу професійного зростання вчителів і нерозвиненістю системи педагогічного стимулювання зумовили вибір теми дослідження: *«Удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради)»*».

Об’єкт дослідження : управлінська діяльність керівника закладу щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Предмет дослідження: удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та частково впровадити модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладу загальної середньої освіти.

Об’єкт, предмет, мета дослідження зумовили необхідність вирішення таких **завдань дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз процесу стимулювання професійного зростання вчителя як педагогічної та управлінської проблеми.

2. Провести аналіз стану управлінської діяльності керівника КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради» щодо педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

3. Розробити модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладу загальної середньої освіти та частково впровадити її в практику роботи КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради».

Методи дослідження. На різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів, адекватних предмету дослідження. *Теоретичні методи* (аналіз літературних джерел, логічний і порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення, класифікація, синтез) використовувалися з метою визначення теоретичних основ дослідження, змісту та структури професійного зростання вчителів; *прогностичні* (моделювання та прогнозування) застосовувалися для розкриття теоретичних основ і розробки моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; *емпіричні* (опитування, інтерв'ювання, бесіди, організація та проведення обговорень).

Теоретичне значення роботи полягає в систематизації наукових підходів до професійного зростання вчителів; узагальненні психолого-педагогічних та управлінських тенденцій педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів; теоретичному обґрунтуванні моделі педагогічного стимулювання на основі урахування індивідуальних особливостей особистості.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розкритті теоретичних основ педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти, які можуть виступати засадами в системі підвищення кваліфікації його керівника стосовно управління персоналом.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох ів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

1.1. Еволюція поглядів на проблему стимулювання професійного зростання вчителя

На сучасному етапі впровадження реформ у закладах загальної середньої освіти досить часто спостерігається небажання педагогів відходити від традиційних моделей професійної діяльності, виявляючи при цьому інертність та навіть готовність залишити роботу за фахом. Однією з головних причин появи подібних явищ вважається недостатня розвиненість у теорії та практиці освітнього управління системи стимулювання професійного зростання педагогічних працівників. Саме тому у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено, що ключовим державним пріоритетом є «забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу» [68, 4].

До комплексу чинників, які можуть виконувати функцію педагогічних стимулів професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, віднесено активне залучення найбільш здібних педагогів до управлінської діяльності; створення такої системи оплати праці, яка враховує особливий статус учителя; можливість отримання кредитів комерційних банків і кредитних установ, а також державних безвідсоткових кредитів на освіту; участь педагогів у міжнародних конференціях, семінарах, симпозіумах; проходження стажування у закордонних навчальних закладах. Особливу увагу приділено модернізації системи морального стимулювання педагогічних працівників, яка розглядається як один із найбільш впливових засобів підтримки їх професійного розвитку.

З метою популяризації прогресивного трудового досвіду педагогів як ключового засобу стимулювання їхнього професійного зростання Державною програмою «Вчитель» [29] передбачено проведення Всеукраїнського конкурсу на

кращий журналістський матеріал про вчителя за номінаціями «Радіо», «Телебачення», «Періодична преса», а також організацію Всеукраїнського літературного змагання на кращий рукопис художнього твору про педагога. Введення спеціальних телерадіопрограм, присвячених професійній діяльності вчителя та його ролі в розвитку держави й громадянського суспільства, а також упорядкування енциклопедичного довідника «Видатні історичні постаті освіти України», як пропонує програма «Вчитель», мають слугувати підвищенню престижу педагогічної професії, що формується переважно засобами морального стимулювання.

Аналіз досліджуваної проблеми в історичній ретроспективі дає змогу констатувати, що витoki теоретичних уявлень про стимулювання особистості сягають античності. Саме філософи Давньої Греції та Риму започаткували формулювання засадничих положень процесу стимулювання, які й нині використовуються в теорії та практиці сучасного управління. Перший принцип, автором якого вважають давньогрецького мислителя Демокрита, полягає в тому, що людина повинна отримувати винагороду за зусилля, яких вона докладає: “Будь-яка праця приємніша за бездіяльність, якщо люди отримують або знають, що отримують те, ради чого вони працюють” [4, 150].

Іще до становлення психології як окремої науки філософ Епікур звернув увагу на необхідність задоволення базових людських потреб, трактуючи їх як фундаментальний компонент діяльності людини: “Не слід пригнічувати природу, треба підкорятися їй; а ми будемо підкорятися їй, здійснюючи необхідні бажання, а також природні, якщо вони не завдають шкоди, а шкідливі суворо стримуючи” [4, 528]. Третє ключове положення, сформульоване римським філософом Сенеці, стосується необхідності визнавати досягнення людини та схвально оцінювати її зусилля. Сенека наголошував, що така похвала є цінною не тільки для того, кого хвалять, а й для того, хто її висловлює, позаяк визнання “спрямовує доброчинність, а будь-яке її діяння є благом” [4, 717]. Подібні погляди відображені й у давньоруській мудрості, зокрема в “Изречении Исихия и Варнавы”: “Бегай похвалы, срамляй же ся укоризны” [37].

Наступний етап розвитку уявлень про стимули людської активності пов'язують із гуманістичною філософією епохи Відродження. Італійський мислитель Антоніо Лоскі вважав, що саме матеріальні потреби є визначальними для особистості, оскільки «величезна пристрасть до грошей, і заради неї ми терпимо небезпеку та витрачаємо зусилля» [27, 83]. За переконанням Раймонді, рушійною силою людської активності виступає гедонізм [27, 93], з чим погоджується і Лоренцо Валла, наголошуючи, що «задоволення людських потреб, прагнення до радості земного буття служить критерієм справжнього блага» [27, 93]. Виходячи з цього, кожна людина має демонструвати активність у досягненні насолоди.

Подальший розвиток теоретичного осмислення проблеми став можливим із появою психології як науки, формуванням педагогічної думки й становленням менеджменту як окремої галузі. На нашу думку, стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів доцільно аналізувати одночасно у трьох взаємопов'язаних аспектах.

- **У психологічному,** оскільки результативність стимулювання прямо залежить від урахування потреб і мотивів особистості та зумовлює зміни в її мотиваційній сфері.
- **У педагогічному,** адже головною метою використання стимулів виступає ініціювання позитивних якісних змін у поведінці й професійній діяльності педагога, що безпосередньо стосується педагогічної взаємодії.
- **У соціальному,** бо стимулювання спрямоване на підвищення продуктивності праці сучасного вчителя у нових соціально-економічних умовах.

У науковій літературі, що безпосередньо стосується порушеної проблематики, можна виокремити три групи досліджень. Перша охоплює роботи вітчизняних і зарубіжних психологів, які вивчають структуру діяльності особистості. Друга група ґрунтується на розвитку загального менеджменту й містить практичні рекомендації щодо стимулювання персоналу у виробничих та організаційних системах. Третя група пов'язана з питаннями професійного зростання педагога та пошуком шляхів його стимулювання. У цьому контексті поняття потреб розглядаються як «динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних

умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності» [81, 386].

Американський психолог А. Маслоу [62], досліджуючи мотиваційні чинники поведінки людини, запропонував класифікацію, що охоплює п'ять основних груп потреб особистості. Він вибудував їх у вигляді ієрархічної структури, впорядкувавши відповідно до їх значення для життєдіяльності індивіда: фізіологічні потреби, потреби безпеки й самозбереження, потреби в приналежності до соціальних груп, у визнанні та повазі, а також потреби самоактуалізації.

Подібну до моделі Маслоу ієрархію запропонував Р. Немов [69], однак його структура є більш розгорнутою, оскільки включає дві додаткові групи – пізнавальні й естетичні потреби. На нашу думку, саме ці дві групи виконують роль своєрідного підготовчого підґрунтя для переходу особистості до найвищого рівня – самоактуалізації. У цьому контексті самоактуалізація розглядається як процес розвитку та самореалізації потенційних можливостей, усвідомлення суспільної значущості власної діяльності, а також як стан внутрішнього задоволення професійною працею.

Без ґрунтовних знань, умінь, вміння досліджувати явища навколишнього світу й осмислювати власний внутрішній досвід людині складно визначати цілі саморозвитку та прогнозувати шляхи їх досягнення. Задоволення ж естетичних потреб сприяє формуванню ідеального взірця, до якого особистість прагне наблизитися в процесі власної самоактуалізації та подальшої самореалізації.

В. Лозниця [136] пропонує інше, укрупнене бачення структури потреб, об'єднуючи їх у дві масштабні групи. Перша – гастрономічні, що включають інстинктивні (потреби в їжі, житлі, одязі) та біологічні (потреби безпеки, продовження роду). Друга – інтелектуально-духовні потреби, які відображають соціально й культурно зумовлену активність людини.

Найрозгалуженішою серед проаналізованих є класифікація, запропонована І. Тимошенком і О. Сосніним [57], що охоплює дванадцять груп потреб особистості. До них зараховано: природно-біологічні потреби; потребу в самозбереженні; прагнення до саморозвитку, удосконалення здібностей і реалізації себе у творчості;

прагнення до ширшого вияву соціально-позитивних рис (шанування, слави, винагороди, високого соціального становища, престижу); потребу у спілкуванні, дружбі, творчій взаємодії, колективізмі; потребу в нових знаннях, уміннях, навичках та інформації; потребу свідомо чи несвідомо наслідувати дії, манери поведінки, думки інших осіб або героїв художніх творів; потребу у взаємодопомозі в родині чи колективі; потребу у відпочинку й розвагах; потребу у вияві почуттів і емоцій; а також потребу у мріях, фантазуванні й плеканні надії.

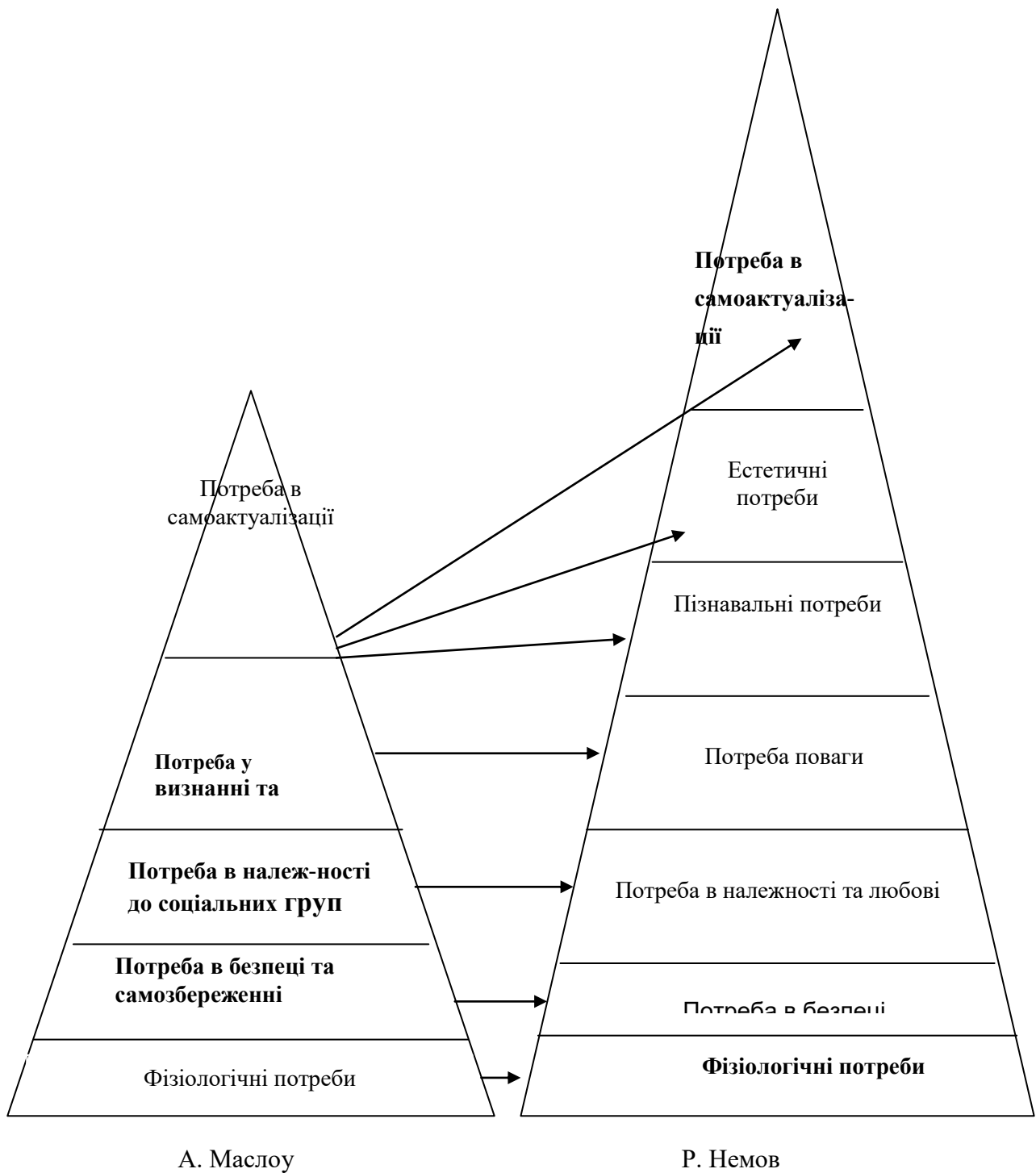


Рис. 1.1. Порівняння ієрархії потреб особистості за А. Маслоу та Р. Немовим

Представниця неофрейдизму К. Горні [35] джерело активності людини вбачає у двох головних тенденціях: потязі до безпеки (корінна тривога) і потязі до задоволення своїх бажань.

З позицій Г. Саллівана [81], провідними потребами, що визначають розвиток особистості, є прагнення до ніжності, піклування та уникнення тривоги. Ідеї А. Маслоу [62], Р. Немова [69], Т. Кудріної [81] та інших дослідників засвідчують усталену позицію щодо першочерговості людських потреб: фізіологічні (біологічні, органічні, гастрономічні, природно-біологічні, матеріальні) потреби є вихідним підґрунтям для формування потреб морального (духовного, духовно-інтелектуального) рівня. На думку В. Грибанова, виникнення моральних потреб зумовлене “умовами життя людини, а також появою у неї особливої потреби в тому, щоб раніше, до прояву біологічної, підготуватися до її задоволення” [28, 17], що підкреслює взаємодію соціальних і внутрішніх чинників мотиваційного становлення.

У дослідженнях мотивації поведінки В. Асєєв [5] встановив взаємозалежність між потребами та емоційними станами людини: задоволення потреб викликає позитивні емоції, тоді як незадоволеність супроводжується негативними переживаннями і формує активність, спрямовану на досягнення бажаного. Незадоволена потреба, таким чином, виступає основним джерелом активності особистості, але безпосередньому переходу до дії передують психологічний процес мотивації. Мотивація охоплює усвідомлення потреби та виникнення мотиву як детермінанти людської поведінки та діяльності. Мотив визначається як “внутрішня психологічна активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби” [81, 388].

Потреби й мотиви сукупно утворюють мотиваційне поле особистості. За В. Вілюнасом, це поле характеризується динамізмом і гнучкістю, визначаючи не лише цілі, до яких людина прагне, а й численні нюанси шляхів їх досягнення, зокрема рішучість, емоційність, ввічливість, продуманість дій тощо [21, 248]. І. Тимошенко й О. Соснін [97] доводять, що мотиваційне поле здатне змінюватися усвідомлено під впливом зовнішніх чинників.

Згідно з А. Леонтьєвим [55], трудова діяльність завжди має суспільно обумовлені мотиви, але одночасно в її структурі присутні менш значущі мотиви, що також впливають на поведінку. На цій підставі він вирізняє смислоутворюючі

мотиви та мотиви-стимули, які виконують функцію спонукання до дії. Попри схожість понять, мотив і стимул не є тотожними: стимул – це зовнішній чинник, що активізує певні мотиви [97]. В. Лозниця [57] припускає можливість переходу стимулу в мотив, якщо зовнішній вплив інтеріоризується й стає внутрішньою потребою індивіда. Ю. Палеха розглядає мотиви як усвідомлені стимули, тобто “самостимули”, а система зовнішніх стимулів виявляється для людини через її внутрішню мотиваційну сферу [74].

А. Адлер, розробляючи власну концепцію людської природи, стверджував, що особистість перебуває у постійному русі до вдосконалення й орієнтована на досягнення суб’єктивно значущих життєвих цілей. Зростання самооцінки та визначення свого місця в житті є наслідком досягнення цих цілей. Учений наголошував, що людина мотивується так званими фіктивними цілями – власними уявленнями про минулі та майбутні події, які регулюють поведінку [112]. Г. Юнг [112] дотримувався думки, що вершини особистісного розвитку – самореалізації – здатні досягти переважно високоосвічені та здібні індивіди, які мають достатньо часу для роботи над собою.

У руслі іншої психологічної традиції Г. Олпорт [112] запропонував концепцію риси особистості. Він визначав рису як “нейропсихічну структуру, яка здатна перетворювати безліч функціонально еквівалентних стимулів, а також стимулювати і спрямовувати еквівалентні форми адаптивної й експресивної поведінки”, що підкреслює її інтегративну роль у формуванні поведінкових проявів.

У наукових працях із загального менеджменту процес стимулювання персоналу розглядається як важлива складова управлінської культури керівника, адже ефективність добору стимулів визначає досягнення організаційних цілей. Теоретики менеджменту виділяють дві групи концепцій мотивації: змістові та процесуальні. М. Амстронг [2] підкреслює дві ключові ідеї мотиваційних теорій: по-перше, не існує універсальних рішень чи одного “ідеального” мотиватора; по-друге, надзвичайно важливими є очікування, постановка цілей, зворотний зв’язок і ефект закріплення.

Розуміння мотиваційних моделей є істотною передумовою для формування менеджером адекватної системи стимулів, які, інтеріоризуючись у мотиви, наповнюють діяльність особистісним змістом і сприяють професійному поступу. До змістових теорій належать ієрархія потреб А. Маслоу, теорія набутих потреб Мак-Клелланда та двофакторна теорія Герцберга. О. Виханський, О. Наумов [23], О. Крушельницька, Д. Мельничук [51], М. Афанасьєв, Л. Шелаєва, В. Верлока [72] підкреслюють, що ці теорії зосереджені передусім на аналізі потреб особистості як основи мотивації. А. Колот [44] звертає увагу на їхні сильні та слабкі сторони, наголошуючи, що “у всіх змістових теоріях мотивації наводиться структура потреб, дається їхня характеристика і зв’язок із мотивацією трудової діяльності. Проглядається певна кореляція у класифікації потреб людей” [44, 27]. Водночас він зауважує суттєвий недолік – недооцінку індивідуальних відмінностей людей. На думку К. Ховарда й Е. Короткова [110], жодна зі змістових теорій не пропонує вичерпного вирішення проблеми мотивації, оскільки зацікавленість у праці може зберігатися навіть за відсутності актуалізованих факторів потреб: людина з високими здібностями прагне реалізувати їх незалежно від зовнішніх умов.

Процесуальні теорії мотивації представлені моделями очікувань В. Врума, справедливості Адамса, підкріплення Скіннера, постановки цілей Е. Лока, концепцією К. Альдерфера, теорією Портера – Лоулера та моделями партисипативного управління. О. Крушельницька, Д. Мельничук [51], М. Афанасьєв, Л. Шелаєва, В. Верлока [72] підкреслюють, що ці теорії аналізують процес розподілу зусиль людини, вибір стилю поведінки й орієнтацію на певні очікувані результати. О. Виханський і О. Наумов [23] називають процесуальні концепції ключовими для побудови ефективної системи мотивування персоналу.

Попри наявні відмінності між моделями мотивації, С. Платонов, В. Третьак, В. Черкасов [75] наголошують, що вони не суперечать одна одній, а можуть взаємодоповнюватися в управлінській практиці. У руслі цього підходу В. Семенов [90] визначає процес стимулювання праці як сукупність гуманістичних засобів впливу та умов, а також духовної атмосфери колективу, що спонукають працівників до активної діяльності та підвищення продуктивності. Ф. Хміль трактує

стимулювання як один із соціальних методів управління, розуміючи під ним “систему засобів і важелів впливу на соціально-психологічний клімат у колективі, трудову й соціальну активність колективу і його спрямованість на гармонізацію соціальних відносин у колективі задоволенням соціальних потреб – розвитку особистості, соціального захисту та інше” [109, 113].

Функціональні можливості стимулювання детально проаналізовано В. Сладкевичем [93], який виокремлює економічну (підвищення продуктивності праці), соціальну (забезпечення добробуту й соціального становища працівника), соціально-психологічну (формування внутрішнього світу особистості, її мотивів і ставлення до праці) та морально-виховну функції (розвиток моральних якостей).

У практиці управління людськими ресурсами більшість учених підтримує позицію про необхідність використання двох груп стимулів: матеріальних (соціально-економічних) та моральних (нематеріальних, соціально-психологічних, духовних). Матеріальні стимули пов’язані з винагородою за зусилля працівника, тоді як моральні орієнтовані на задоволення вищих потреб – у визнанні, повазі, самоствердженні.

А. Єгоршин [31] пропонує класифікацію, що охоплює чотири групи стимулів: примус (зауваження, догани, переведення, звільнення тощо); матеріальне заохочення (зарплата, премії, кредити, путівки); моральне заохочення (почесні грамоти, звання, публікації, державні нагороди); самоствердження – внутрішні сили, що спонукають досягати цілей без зовнішнього впливу (написання дисертації, книга, винаходи, друга освіта). В. Сладкевич [93] подає масштабну класифікацію стимулів за суб’єктами інтересів (суспільні, колективні, індивідуальні), за змістом (матеріальні, нематеріальні), за способом дії (заохочення й примус).

Матеріальні стимули поділяються на грошові (зарплата, ставки, премії, компенсації, кредити) та негрошові (умови праці, житло, відпочинок). Нематеріальні охоплюють соціальні, моральні, творчі, соціально-психологічні та стимули самоствердження. А. Журавльов та Є. Таранов [66] узагальнюють, що всі стимули можна згрупувати в системи заохочення й покарання. В. Розанова [92] пропонує трактувати їх як позитивну й негативну мотивацію. Е. Уткін [105] поділяє

винагороди на внутрішні (задоволення роботою, відчуття значущості, “розкіш” спілкування) та зовнішні (зарплата, премії, статус, схвалення, пільги).

Питання про визначальні стимули не має одностайного вирішення. В. Нестерчук [70], Ю. Палеха [74], Б. Андрушків і О. Кузьмін [3] вважають матеріальні стимули провідними, підкреслюючи, що вони формують “необхідні спонукальні мотиви трудової діяльності”, орієнтують працівників на результати, підвищують зацікавленість у вдосконаленні виробництва й науково-технічному прогресі та забезпечують перспективу матеріального добробуту [3, 102]. Натомість Г. Болт [14], В. Семенов [90] і В. Веснін [19] заперечують абсолютну перевагу матеріальної винагороди, вказуючи на швидке перенасичення, втрату інтересу до роботи, протиставлення корисливості альтруїзму, ефект насичення потреб та особливості колективної поведінки. Н. Любимова [59] наголошує, що хоча висока оплата праці передбачає високу її ефективність, гроші як критерій оцінювання людських якостей можуть стати небезпечними, якщо повністю домінують над іншими цінностями.

В. Розанова обстоює позицію, згідно з якою матеріальне стимулювання виступає лише зовнішнім чинником впливу на працівника. На її думку, “тому багато керівників, які не знають такої закономірності дії стимулів, а також психології ... вбачають у матеріальній винагороді мотивуючу силу праці. Матеріальна винагорода буде діяти тільки тоді як стимул, коли вона буде постійно збільшуватися” [82, 42]. Водночас Е. Уткін [105] наголошує, що нематеріальні винагороди набувають дедалі більшої актуальності, а їх значущість надалі лише зростатиме.

І. Ружичка [93] та Ф. Тейлор [101] пропонують розв’язувати проблему збалансування стимулів шляхом органічного поєднання морального й матеріального стимулювання праці. Такої ж думки дотримуються М. Виноградський, А. Виноградська, О. Шканова, які підкреслюють необхідність узгодження матеріальних заохочень з адміністративними заходами, методами соціального впливу та морального стимулювання [22, 75].

А. Здутов стверджує, що лише комплексне використання розвинених економічних, соціальних і соціально-психологічних регуляторів може забезпечити функціонування досконалої системи мотивації праці [34]. На його переконання,

економічні й адміністративно-правові механізми впливу на працівників мають бути обов'язково доповнені методами соціального та колективного впливу. При цьому особливий наголос робиться на врахуванні індивідуальних характеристик працівника, насамперед його потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій. Стимули, які застосовує керівник, мають бути настільки ж різноманітними, як і спектр потреб персоналу.

Е. Коротков [47] звертає увагу на те, що в державах із перехідною економікою домінують матеріальні потреби й потреби безпеки, тоді як у промислово розвинених країнах на перший план виходять потреби саморозвитку, авторитету, поваги, реалізації амбітних життєвих планів і отримання творчого задоволення від діяльності.

С. Платонов, В. Третьак, В. Черкасов [75] формулюють низку універсальних правил, яких слід дотримуватися незалежно від форм заохочення. По-перше, заохочення має бути конкретним і невідкладним; по-друге, непередбачувані й нерегулярні винагороди поступаються за ефективністю очікуванім і прогнозованим, оскільки працівники звикають до певної системи стимулювання, а будь-які порушення в ній викликають негативні емоції та сприймаються як прояв несправедливості.

У сучасному менеджменті визначальним у встановленні розміру матеріального заохочення вважається принцип відповідності винагороди прикладеним зусиллям: “Незароблені гроші не можуть бути стимулом” [74, 175]. Засновник наукового менеджменту Ф. Тейлор наголошував, що “кожному працівникові, який досяг найвищих показників для працівників тієї ж кваліфікації слід доплачувати в залежності від характеру роботи надбавку від 30% до 100% у порівнянні з середнім заробітком робітників з тим же розрядом” [70, 63]. На основі емпіричних досліджень А. Журавльов і Є. Таранов [32] дійшли висновку, що винагорода має справді стимулювальне значення тоді, коли її розмір становить 15–20 % від заробітної плати працівника.

М. Мурашко [64] наполягає на відкритості інформації щодо розмірів матеріальної винагороди: вони не повинні приховуватися від колективу, аби всі

співробітники мали можливість переконатися, що ефективна праця, ініціативність і прагнення приносити користь організації дійсно заохочуються керівництвом. Таку позицію поділяє й Е. Уткін [105]. Водночас він рекомендує менеджерам пам'ятати про необхідність урахування індивідуальних результатів праці: однакові розміри оплати та одночасне підвищення заробітної плати для всіх працівників не стимулюють особистісно-професійний розвиток. А. Колот, аналізуючи практику адміністративно-командної системи оплати праці, робить висновок, що “за умов зрівняльного підходу до розподілу результатів виробництва трудящі не були зацікавлені у високих результатах праці. Така система мотивації праці породжувала в людей психологію утриманства, стримувала розвиток потреб...” [44, 62].

У результаті, як підсумовують дослідники, стимулювальна функція заробітної плати фактично перетворювалася на чинник гальмування розвитку особистості й виробництва. Система оплати праці ґрунтовно аналізується О. Крушельницькою та Д. Мельничуком [51]. Їхнє дослідження містить узагальнену таблицю трактувань поняття “заробітна плата” в різних джерелах, а також характеристику її функцій, серед яких виокремлено й мотиваційну. Вона реалізується тоді, коли заробітна плата відповідає прагненню людини поліпшити власний добробут і задовольнити ті потреби, що “спонукають до активної трудової діяльності, підвищення якості робочої сили, повної реалізації свого трудового потенціалу, більш результативної праці” [51, 253]. При цьому, на думку вчених, у реалізації мотиваційної функції заробітної плати найбільш зацікавленими є саме наймані працівники.

Розглядаючи особливості тарифної та безтарифної систем оплати праці, дослідники акцентують увагу на організації заробітної плати на підприємствах. Цей процес, на їхню думку, має ґрунтуватися на таких принципах:

1. обов'язкове врахування розміру мінімальної заробітної плати, встановленої державою;
2. урахування особистого внеску кожного працівника в колективний результат під час визначення його індивідуальної заробітної плати;
3. дотримання закону випереджальних темпів зростання продуктивності праці порівняно з темпами підвищення її оплати;

4. забезпечення збалансованого співвідношення в оплаті простої і складної, розумової та фізичної праці;
5. формування матеріальної зацікавленості працівників у зростанні продуктивності праці;
6. дотримання принципу справедливості;
7. орієнтація на середню заробітну плату в аналогічних підприємствах і планування її перевищення;
8. усвідомлений вибір системи оплати праці для кожної категорії працівників;
9. забезпечення соціального захисту персоналу на основі державних і внутрішньоорганізаційних гарантій;
10. аналіз динаміки заробітної плати в цілому та за окремими складовими (оклади, тарифні ставки, винагороди, премії);
11. забезпечення оптимальної питомої ваги заробітної плати як у структурі валового внутрішнього продукту, так і в собівартості продукції.

Учені звертають увагу й на сучасні системи матеріальної мотивації, які застосовуються в зарубіжних компаніях. До них належать такі види матеріальних винагород, як ставка заробітної плати, додаткові виплати, участь в акціонерному капіталі, участь у розподілі прибутків. Окремо виділяються додаткові стимули: оплата навчання, гарантія отримання кредиту для здійснення великих покупок, медичне страхування, організація відпочинку за містом.

Я. Мейтланд [65] рекомендує використовувати широкий спектр матеріальних стимулів, серед яких заробітна плата, оплачувані відпустки, розширення можливостей покращення побутових умов, придбання товарів зі знижкою, субсидійоване харчування, право користування автомобілем компанії, оплата транспортних витрат, приватне страхування здоров'я, пенсійні програми, участь у розподілі прибутку, різні схеми оплати лікарняних тощо.

В. Веснін [22], аналізуючи системи оплати праці в західних країнах, виділяє три основні групи працівників, які отримують диференційовану матеріальну компенсацію:

1. особи, що володіють унікальними здібностями до виконання роботи та інтелектуальною власністю; їхня винагорода визначається індивідуальною домовленістю сторін;
2. працівники творчої праці, які ухвалюють нестандартні рішення й істотно впливають на розмір прибутку (ключові керівники й висококваліфіковані спеціалісти); їхня оплата складається з окладу та відсотка від прибутку;
3. інші працівники з мінімальними творчими функціями, які отримують фіксовану заробітну плату та премії за перевиконання плану.

У подальших дослідженнях В. Веснін [19] зазначає, що на Заході дедалі ширше впроваджується система так званої оплати за знання, заснована на винагороді за опанування додатковими навичками та знаннями. З нашої точки зору, це є ефективним стимулом професійного зростання, однак цілком слушною є вимога чіткого визначення переліку знань, які підлягають заохоченню.

С. Шекшня звертає увагу на складність визначення необхідного набору знань, умінь і навичок для працівників, чия діяльність відзначається високим ступенем свободи та творчості. Спробою розв'язати це питання стало впровадження систем оплати за компетенції, під якими розуміють “якості або навички людини, що дозволяють виконувати певні професійні функції. Компетенції є характеристикою людини, а не посади, тому переносяться з одного робочого місця на інше разом із співробітником” [118, 27]. Щороку керівник здійснює оцінювання розвитку компетенцій працівників для коригування розміру заробітної плати. За С. Шекшнею [118], системи оплати за знання та компетенції стимулюють працівників до набуття нових знань, професій та навичок, сприяючи підвищенню якості людських ресурсів організації. Водночас їх упровадження супроводжується низкою проблем: по-перше, перегляд базових окладів може по-різному впливати на рівень компетенції працівників, провокуючи конфлікти; по-друге, така система заохочує передусім потенціал працівника, а не фактичні результати його діяльності, через що освічений, але малопродуктивний працівник може отримувати більше, ніж вискоефективний фахівець із обмеженою кваліфікацією.

На думку дослідника, уникнути подібних ускладнень можливо шляхом ретельної розробки переліку критичних навичок і надання кожному співробітникові вичерпної інформації щодо принципів оцінювання.

Приймаючи рішення про розміри виплат, А. Кредісов, Є. Панченко, В. Кредісов [50] радять менеджерам зважати на очікування працівників, а саме: заробітна плата повинна забезпечувати нормальний рівень життя; бути не нижчою (а бажано вищою) порівняно з оплатою праці інших працівників регіону; враховувати знання, досвід і вміння, вкладені у виконання роботи; відображати вимоги до навичок і рівня підготовки, а також рівень відповідальності, покладеної на працівника; не залишатися жорстко фіксованою, а змінюватися відповідно до динаміки рівня життя в країні та підвищення ефективності й продуктивності праці.

А. Здутов пропонує підтримувати високий рівень дієвості матеріальних регуляторів поведінки і праці шляхом розширення спектра застосовуваних стимулів і “як тільки рівень споживчих благ наближається до розумного максимуму, здійснювати перехід до використання інших матеріальних стимулів” [34, 61]. На його переконання, керівники можуть досягти більшої ефективності матеріального стимулювання, дотримуючись таких принципів:

- забезпечення зростання заробітної плати в міру підвищення ефективності виробничо-господарської діяльності;
- створення можливості підвищення оплати за виконання престижних, найвідповідальніших і найважливіших робіт на рівні галузі, підприємства чи народного господарства;
- забезпечення перспективи зростання заробітної плати протягом усього трудового життя на кожному робочому місці [3, 102].

На думку М. Виноградського, А. Виноградської та О. Шканової, одним із найважливіших засобів матеріального стимулювання є премія, яка виконує роль додаткового заохочувального механізму. Вона “забезпечує гнучку та оперативну залежність між конкретними результатами праці і заробітною платою працівника” [22, 73]. Учені вважають, що система преміювання має поєднувати основні та додаткові схеми стимулювання, які спонукають до виконання визначених завдань.

Додаткові системи, на їхню думку, повинні бути зорієнтовані на стимулювання інноваційної діяльності, економію ресурсів, дострокове виконання важливих робіт, досягнення високих річних результатів, участь у конкурсах, оглядах тощо.

Для ефективного застосування преміювання як форми матеріального заохочення менеджерам рекомендується дотримуватися таких принципів: забезпечення чіткого зв'язку між преміями та досягнутими кількісними й якісними результатами; узгодження різних форм матеріального стимулювання між собою; простота, зрозумілість і прозорість системи заохочення і покарання; врахування особливостей сприйняття матеріальних винагород виконавцями; поєднання матеріального стимулювання з іншими видами управлінського впливу.

Поряд із беззаперечними перевагами системи преміювання персоналу дослідники наголошують і на її суттєвих недоліках. Зокрема, вказується на те, що нерідко преміальна система не забезпечує достатньо точного врахування кількості виконаних працівником завдань, а також ступеня їхньої складності. До того ж виконавець часто не бачить прозорих і гнучких причинно-наслідкових зв'язків між окремими видами виконаної роботи та розміром отриманої премії, що послаблює стимулювальний ефект.

А. Кредісов, Є. Панченко, В. Кредісов [50] пропонують низку рекомендацій, спрямованих на вдосконалення преміювання як стимулюючого чинника діяльності особистості. На їхню думку, необхідно: проаналізувати мету преміювання; чітко визначити показники праці, за які працівник може отримати премію; запроваджувати систему преміювання спочатку в режимі тимчасової програми з подальшим її оцінюванням і коригуванням; жорстко ув'язувати премію з індивідуальними результатами роботи; залучати співробітників до обговорення й розробки системи преміювання; формулювати умови так, щоб працівник точно знав суму премії й підстави для її нарахування; здійснювати виплату премії якнайшвидше після завершення роботи; створювати набір стимулів, що заохочують до відповідальності й ініціативи; здійснювати постійний контроль за виконанням преміальних програм; періодично перевіряти реальну залежність величини винагороди від результатів діяльності працівника.

Паралельно вказується на низку кроків, від яких у процесі організації преміювання варто утримуватися. Зокрема, не слід: замінювати заробітну плату преміями; винагороджувати працівників із низьким рівнем сумлінності за лише задовільні результати замість відмінних; виплачувати преміальні кошти разом із поточною заробітною платою, а не окремим чеком; зменшувати основну оплату праці за умов зростання продуктивності; встановлювати завищено високі показники, за досягнення яких передбачено премію; обмежуватися виплатою премій лише за виконання одного-єдиного завдання; замінювати премію іншими формами заохочення; послаблювати контроль за якістю праці.

В. Веснін [19] також підкреслює, що базова заробітна плата не здатна розв'язати всі проблеми, пов'язані із залученням працівників до продуктивної діяльності. Вона не компенсує шкідливих умов праці, надмірного нервового напруження тощо. Таку компенсаційну роль відіграють різноманітні доплати, надбавки та одноразові винагороди. Надбавки, за його спостереженням, нараховуються за професійну майстерність, безперервний стаж, високу індивідуальну продуктивність і кваліфікацію, виконання особливо важливих завдань, володіння іноземними мовами та інші заслуги. На думку В. Весніна, “вони повинні стимулювати виконавців до досягнення високих показників і не пов'язані з виконанням яких-небудь додаткових обов'язків” [19, 252]. Доплати, у свою чергу, покликані компенсувати підвищені витрати праці, що виникають у разі сумісництва професій і посад, керівництва підлеглими тощо, а також зумовлені несприятливими умовами праці. Надбавки й доплати можуть бути встановлені як на рівні законодавства (за класність, звання, стаж, роботу в нічний час тощо), так і безпосередньо організацією (за високі досягнення, професійну майстерність, інтенсивність праці тощо).

Е. Старобинський [95], аналізуючи можливі матеріальні стимули, перелічує такі їх види: регулярне підвищення заробітної плати сумлінним працівникам кожні півроку; премії за вислугу років (через 5, 10 і більше років роботи); оплачене запрошення на два обіди або вечері в першокласному ресторані; видача оплаченого чека на повне медичне обстеження; страхування життя й здоров'я; суди на навчання

дітей у коледжах; організація дитячих установ; організація колективних гаражів; оплата витрат на бензин і ремонт особистого автомобіля; надання вищому керівництву, яке пропрацювало у фірмі 10–15 років і зробило особливий внесок у її розвиток, оплаченої відпустки тривалістю від шести місяців до одного року.

А. Колот [44] показує залежність ефективності матеріального стимулювання від сукупності макро- та мікроекономічних чинників: 1) рівня особистого доходу; 2) диференціації доходів в організації й суспільстві загалом; 3) структури особистого доходу; 4) матеріального забезпечення, що стоїть за наявними грошовими доходами; 5) дієвості системи матеріальних стимулів, яка використовується в організації. На його думку, навіть сьогодні держава стоїть перед складним, але необхідним завданням – здійснити принциповий злам: замість державного опікування, зрівнялівки, апатії й безгосподарності, породжених командно-адміністративною системою, мають утвердитися вільна господарська діяльність, особиста відповідальність кожного громадянина за власний добробут, напружена та організована праця, винагорода відповідно до отриманих результатів [44].

Учений виокремлює групи доплат до заробітної плати, що водночас виконують стимулювальну й компенсувальну функції. Серед них доплати, спрямовані на спонукання працівника до розширення професійного профілю й інтенсифікації праці: за суміщення посад; за розширення зони обслуговування або збільшення обсягу виконуваних робіт; за виконання обов’язків тимчасово відсутніх працівників; бригадирам із числа робітників, не звільнених від основної роботи; за завідування господарством; за виконання функцій майстра навчальних майстерень; за керівництво підсобним сільським господарством; за ведення діловодства та бухгалтерського обліку; за обслуговування обчислювальної техніки.

Е. Уткін [105] відзначає наявність прогресивних змін у системі матеріального стимулювання. Він підкреслює, що на практиці ефективним виявилось запровадження такої форми оплати праці, яка індивідуалізується й змінюється залежно від досягнутих працівником результатів. Позитивним чинником розглядається і участь персоналу у визначенні розмірів матеріальної винагороди з урахуванням внеску кожного співробітника. Важливим кроком уперед дослідник

вважає введення нових форм матеріальної компенсації – соціальних гарантій (оплати навчання, медичного обслуговування, харчування за рахунок підприємства тощо).

Аналізуючи проблему морального стимулювання праці, науковці звертають увагу на переваги заохочень, що ґрунтуються на задоволенні духовних потреб працівників. У цьому контексті вони апелюють до принципів, сформульованих ще філософами Античності, які розглядали схвалення та похвалу як дієві стимули. В. Розанова [82] рекомендує використовувати, серед іншого, таку форму морального заохочення, як надання допомоги через конкретні дії, наприклад придбання працівниками акцій підприємства, що перетворює їх на співвласників. Серед інших дієвих форм стимулювання розглядається просування службовими сходами. Цю ідею підтримує Й. Лесів, відносячи кар'єрне зростання до чинників, які формують задоволення працівників своєю працею. Водночас він підкреслює значення процедури оцінювання персоналу, що здійснюється на основі бесід керівника з підлеглими. Такі бесіди дають змогу кожному працівникові отримати інформацію про те, “як цінують його зацікавлення працею та її ефективність; які прогалини (в праці) треба заповнити; якого підвищення він може сподіватись, через який час і ціною яких зусиль з його боку” [56, 156–157].

О. Крушельницька та Д. Мельничук трактують оцінку персоналу як “необхідний засіб вивчення якісного складу кадрового потенціалу організації, його сильних і слабких сторін, а також основа для удосконалення індивідуальних трудових здібностей працівника і підвищення його кваліфікації” [51, 222]. З'ясовано, що оцінка виконує важливу мотиваційну функцію, оскільки спрямовує й активізує трудову діяльність працівників у потрібному для організації напрямку. Науковці підкреслюють, що проведення оцінювання має низку переваг: воно дозволяє планувати кар'єру співробітників; допомагає визначати рівень компетентності спеціалістів; уможливлює кадрові перестановки з урахуванням потенціалу працівників; сприяє створенню психологічного портрета персоналу; забезпечує ефективний добір необхідних фахівців; дає змогу оцінити рівень задоволеності працівників і їхню зацікавленість у роботі; допомагає досліджувати

особливості міжособистісних стосунків і психологічний клімат у колективі; створює підґрунтя для розробки заходів щодо закріплення потрібних спеціалістів в організації; надає матеріал для формування ефективної системи мотивації трудової діяльності; спонукає до раціоналізації методів роботи з персоналом; забезпечує зворотний зв'язок, даючи інформацію про результати праці, потенційні можливості співробітників, перспективи їхнього зростання, потреби й пріоритети в навчанні та підвищенні кваліфікації, а також про їхні бажання й шляхи вдосконалення організації праці.

Дослідники наголошують, що цей складний у методичному й організаційному відношенні процес повинен спиратися на низку принципів: об'єктивності (використання достовірної та повної інформації); гласності (інформування працівників про порядок, методику й результати оцінювання); оперативності (своєчасність, швидкість та регулярність проведення оцінки); єдності вимог до співробітників, які обіймають однотипні посади; простоти й чіткості процедури; результативності (обов'язкове й оперативне ухвалення рішень на основі результатів оцінювання); підтримки престижності оцінки через її безумовне врахування під час ухвалення кадрових рішень.

У працях згаданих авторів детально розглядається система традиційних і нетрадиційних методів оцінювання персоналу. До традиційних зараховують оцінку окремого працівника безпосереднім керівником без урахування цілей організації, думки колег, клієнтів тощо. Нетрадиційні методи передбачають оцінювання як індивідуального працівника, так і робочої групи з орієнтацією на результати діяльності всієї організації та взаємозв'язок індивідуального внеску з колективною ефективністю.

М. Кабушкін [40] виокремлює п'ять базових критеріїв оцінювання працівника: обсяг (кількість) виконаної праці, ставлення до праці, ретельність виконання обов'язків, готовність до співробітництва в межах організації.

А. Колот [44] робить висновок, що кожна людина має природну потребу в оцінюванні результатів своєї діяльності з боку колективу, керівника та безпосередніх споживачів продуктів її праці. Зовнішня оцінка цих трьох суб'єктів

здатна виступати потужним стимулюючим фактором професійного зростання особистості, однак в окремих випадках вона може сприяти виникненню й розвитку негативних явищ. У своїй праці дослідник окреслює три різновиди поведінки керівника під час оцінювання працівників: 1) орієнтація виключно на заохочення, без елементів осуду; 2) переважання засудження й негативної оцінки; 3) активне, гнучке ставлення до будь-якого результату діяльності. Вчений віддає перевагу саме третьому варіанту, який реалізується у двох підходах: а) переважно позитивна оцінка з елементами осуду; б) переважно негативна оцінка з елементами позитивного підкріплення. Перший підхід, на його думку, найбільш доцільний щодо сумлінних, порядних, дисциплінованих працівників з розвиненою соціальною чутливістю. Другий підхід А. Колот [44] рекомендує застосовувати в оцінюванні недисциплінованих працівників, байдужих до суспільно значущих цінностей і схильних до безвідповідальності.

Т. Базаров, Б. Єршомін, П. Малиновський, Н. Малиновська та інші [103] також відносять оцінювання персоналу до ключових моральних стимулів. У їхніх працях подано ґрунтовний опис процедури оцінки, у якій поєднано психологічні та управлінські аспекти. Для підвищення ефективності бесіди за результатами оцінювання, на думку авторів, важливо:

- належним чином підготуватися до зустрічі, орієнтуючи її учасників на обговорення досягнутого рівня результативності праці працівника з урахуванням завдань відповідного періоду;
- забезпечити спокійні, відверті стосунки між особою, що оцінює, і працівником, створивши атмосферу, яка сприятиме його внутрішній розкутості;
- планувати час бесіди так, щоб частина його залишалася для аналізу отриманої оцінки та обговорення майбутньої діяльності самим співробітником;
- на початку розмови згадати про конкретні позитивні досягнення працівника, а недоліки обговорювати між двома позитивними результатами;
- дотримуватися оптимального обсягу інформації, оскільки надмір її може дезорієнтувати співрозмовника;
- обов'язково залучати працівника до самооцінки.

Дж. Іванцевич та О. Лобанов [39] як одну з основних проблем оцінювання продуктивності праці визначають ефект ореолу, що виникає тоді, коли людину оцінюють під впливом загального позитивного чи негативного враження (жертва ефекту ореолу). На їхню думку, “поблажливість або надмірна вимогливість того, хто оцінює, знижує об’єктивність оцінок результативності праці” [39, 119]. Негативним чинником також є упереджене ставлення до працівників, яке послаблює стимулюючу функцію оцінювання.

До вже окреслених напрямів підвищення ефективності бесід щодо оцінки продуктивності праці персоналу Дж. Іванцевич та О. Лобанов додають такі рекомендації:

- дуже ретельно добирати формулювання для опису недоліків у роботі працівника; важливо, щоб той розумів: завдання бесіди – поліпшення його діяльності, а не фіксація минулих помилок;
- заохочувати самооцінку й регулярний аналіз власної роботи, рекомендувати працівникові періодично здійснювати самооцінювання;
- завершальним етапом бесіди має бути обговорення майбутніх завдань і з’ясування того, яким чином керівник може допомогти підлеглому досягти його персональних цілей і цілей організації.

Й. Лесів визначає додатковими засобами поживлення інтересу до праці об’єктивне та справедливе ставлення керівника до підлеглих і використання “оборотної змінної праці”, коли “після закінчення певного періоду (як правило, він триває кілька років), намагаються доручити працівникові іншу функцію (перевести на іншу роботу, щоб викликати в ньому нове зацікавлення працею і розширити горизонт його знань” [56, 157].

Система методів духовного стимулювання підлеглих докладно представлена у праці М. Виноградського, А. Виноградської, О. Шканової [22]. До таких методів зараховано науково-пошукові, естетичні, моральні стимули, критику й самокритику, стимули конкурентоспроможності, стягнення, інформованість працівників. Головним джерелом формування науково-пошукових стимулів визнано підвищення кваліфікації, вивчення досвіду управління трудовим колективом. Дослідники

зазначають, що цей вид стимулів спонукає до пошуку нових способів розв'язання проблем інноваційної діяльності, а успішне завершення пошуку приносить значне внутрішнє задоволення. Постановка перед працівником більш складних завдань дає можливість задовольнити потребу в дослідженні й самостійному розв'язанні проблем. “Почуття внутрішнього задоволення від творчого пошуку, повага колективу, результативність своєї праці від інноваційної діяльності дають могутній внутрішній імпульс, спонукаючи до подальшої організаційної творчості” [22, 76]. Естетичний стимул, як наголошують науковці, виникає тоді, коли на рівні високої професійної майстерності здійснюється пошук оригінального рішення.

Стимули конкурентоспроможності задовольняють потребу людини бути кращою серед інших, мотивуючи її підвищувати кваліфікацію й досягати рівня взірця для колективу. Особливу увагу дослідники приділяють моральним стимулам, “заснованим на розумінні працівників необхідності своєї праці як справи честі, совісті і громадянства” [22, 77]. Формами морального заохочення названо: бесіди з підлеглими для посилення їхньої уваги до роботи; поважне ставлення до пропозицій працівників щодо поліпшення спільної справи; підтримку ініціативи й активності; особисту неформальну похвалу (цінне заохочення, моральна підтримка, привітання з важливими датами життя); особисту публічну похвалу на зборах і нарадах; демонстрацію перспектив кар'єри через перспективи розвитку організації; офіційне доручення вирішувати окремі питання від імені керівника; делегування частини повноважень; залучення до роботи комісій, робочих груп, участі в нарадах поза межами підприємства; доручення виступати з доповідями на різних зборах; залучення до складу закордонних делегацій; включення до резерву на вищі посади; моральні заохочення у вигляді подяк, грамот, почесних звань, урядових медалей і орденів.

Важливим стимулювальним чинником активізації працівників дослідники вважають критику й самокритику. На їхню думку, критичні зауваження мають сприяти пошуку нових форм та методів роботи. При цьому менеджер повинен пам'ятати, що об'єктом критики виступає не особистість працівника, а його діяльність, яка не відповідає встановленим вимогам. У дослідженні подано

конкретні рекомендації щодо проведення критичної бесіди: критика має бути чіткою, аргументованою й підпорядкованою двом завданням: а) виправлення конкретних помилок; б) виховання працівника на основі зроблених ним помилок. Позитивною визнається критика з боку колег, але за умови, що вона передуює зауваженням керівника.

Е. Уткін [105] у своїй праці аналізує заходи морально-психологічного стимулювання. Він вказує, що традиційні інструменти командно-адміністративної системи – позитивна оцінка роботи на зборах, подяка в наказі, занесення подяки до трудової книжки, розміщення фотографії на Дошці Пошани, похвала керівника в неформальному спілкуванні, догана, зменшення або позбавлення премії, переведення на іншу посаду – значною мірою вичерпали свій потенціал. Дослідник вважає значно ефективнішими різноманітні форми залучення працівників до участі в управлінні організацією. “Усвідомивши й відчувши свою причетність до роботи фірми, оцінивши власну значущість, співробітник здатен зовсім інакше організовувати свою працю, часом у багато разів збільшити її віддачу” [105, 384].

Учений підкреслює, що нематеріальні стимули суттєво посилюють мотивацію, якщо працівник відчуває визнання з боку колег, керівництва й зовнішнього оточення фірми. З цією метою Е. Уткін [105] радить: регулярно підбивати підсумки роботи підрозділів за відносно короткі проміжки часу; організовувати обмін досвідом між колективами для взаємозбагачення інформацією; систематично перевіряти відповідність кар’єрного зростання працівників їхнім результатам; залучати найбільш досвідчених та активних співробітників до внутрішньоорганізаційного навчання й удосконалення підготовки персоналу; забезпечувати участь працівників у конкурсах, виставках, конференціях, “круглих столах” та інших зовнішніх заходах; проводити творчі конкурси, “мозкові штурми”, розв’язувати складні ситуаційні задачі, пов’язані з діяльністю фірми, підтримуючи високий престиж таких змагань і поєднуючи їх із належним матеріальним та моральним заохоченням найуспішніших; здійснювати постійний контроль за дотриманням норм авторського та інших видів права співробітників.

На думку дослідника, однією з найрезультативніших форм винагороди є приналежність до групи, що досягла особливих успіхів. Належність до такої групи та її досягнення мотивують працівника до ще більшої самовіддачі в роботі.

Відомий англійський економіст М. Амстронг [2] стверджує, що нематеріальне заохочення доцільно орієнтувати на такі потреби особистості, як потреба в досягненні, визнанні, відповідальності та особистісному зростанні. На його погляд, мотивація досягнення реалізується через надання працівникам можливості виконувати роботу в умовах поступового розширення простору для використання власних умінь і здібностей. До головних дій, які символізують визнання, він відносить своєчасну похвалу за конкретні успіхи, нагороди за тривалу службу, надання тривалих відпусток, зарубіжні поїздки, просування службовими щаблями, залучення до престижних проектів тощо. За М. Амстронгом [2], можна формувати спонукальні мотиви, надаючи працівникам ширшу відповідальність за результати праці й використовуючи їхнє прагнення до впливу. Водночас найбільш потужним стимулом він вважає особистісне зростання, що базується на потребі самореалізації.

Ф. Хміль [109] підкреслює, що добір моральних стимулів повинен здійснюватися з урахуванням рівня якості праці. Якщо цей рівень високий, ініціативу доцільно стимулювати за допомогою: підвищення відповідальності; зміцнення авторитету працівника через публічну похвалу; включення до резерву на заміщення керівної посади; особистої похвали й моральної підтримки під час ділових контактів; рекомендації працівника для виступів у пресі, на радіо чи телебаченні з висвітленням власного передового досвіду або досягнень колег; надсилання листів батькам молодих працівників із інформацією про їхні трудові успіхи. Якщо ж якість праці низька, пропонується застосовувати такі стимули: бесіда з підлеглим щодо причин невиконання завдання; публічний аналіз результатів роботи; доброзичлива, конкретна критика допущених недоліків; зниження рівня відповідальності – позбавлення права самостійно ухвалювати рішення, підписувати документи тощо.

За І. Шалаєвим [116], активність трудової діяльності визначається трьома ключовими чинниками: свідомим ставленням працівника до праці, характером

взаємин керівника з підлеглими та якістю організації змагання між учасниками праці.

В. Третьак і С. Платонов [100] упорядкували типові форми морального заохочення, розмістивши їх у послідовності зростання мотиваційного впливу. На нижчих щаблях цієї градації перебувають довірливі бесіди керівника з підлеглими; далі – підтримка ініціативи й активності працівників; наступним кроком є особиста неформальна похвала з боку керівника; потім – відкрита, публічна похвала діяльності працівника в присутності колег; наступним рівнем виступає розкриття перед працівником перспектив розвитку організації та його можливого службового зростання; далі йде офіційне доручення підлеглому вирішувати окремі питання від імені керівника; фіксоване делегування частини управлінських повноважень; доручення працювати в різних комісіях, брати участь у конференціях і зборах за межами фірми; доручення працівникові в присутності керівника відповідати на певні питання; рекомендація керівникові нижчого рівня для виступу в засобах масової інформації (по радіо, телебаченню, у пресі) з розповіддю про свого підлеглого; доручення, що виходять за межі формально встановлених обов'язків і пов'язані з проявом ініціативи, компетентності, управлінської майстерності; висунення працівника в резерв на вищу посаду; і, нарешті, оголошення подяки та нагородження грамотою як один із найсильніших моральних стимулів.

Для раціональної, “розумної” організації системи стимулювання В. Шепель рекомендує дотримуватися низки вимог. Передусім, необхідно враховувати об'єктивні умови праці, здатні впливати на психічний і фізичний стан працівника; важливо забезпечувати поєднання матеріального й морального спонукання до трудової діяльності; заходи заохочення й покарання мають виступати конкретними актами матеріальної та моральної мотивації. На думку дослідника, доцільно дотримуватися також принципів, які він формулює так: “визначеності – моральної та економічної обумовленості, своєчасності – оперативності заохочень і покарань; гласності – широкої інформованості і порівняння результатів праці та заходів стимулювання; наочності, візуальної виразності системи стимулювання” [119, 142].

Одним із ключових аспектів професійного зростання особистості розглядається ділова кар'єра. Недарма наголошується: “Той, хто хоче зробити кар'єру, повинен стати професіоналом” [77, 89]. Г. Осовська тлумачить ділову кар'єру як “просування працівника сходинками службової ієрархії або послідовну зміну занять як у рамках окремої організації, так і протягом життя, а також сприйняття людиною цих етапів” [73, 480]. З організаційної позиції кар'єра – це “сукупність взаємопов'язаних рішень особи про вибір того чи іншого варіанта майбутньої діяльності, виходячи з можливостей, які перед нею відкриваються, подолання розбіжностей між реальним і бажаним її посадовим становищем” [73, 480].

М. Виноградський, А. Виноградська та О. Шканова [22] визначають кар'єру як систему індивідуальних змін позицій і поведінки особистості, що пов'язані з її досвідом роботи й усією трудовою діяльністю. О. Крушельницька та Д. Мельничук розглядають кар'єру як “самовираження, зміну навиків, знань, здібностей, просування вперед обраним шляхом діяльності, як у межах організації, так і поза нею” [51, 107].

З погляду В. Цветаєва, кар'єра – це насамперед рух людини службовими сходами й досягнення нею професійних успіхів [113]. З. Румянцева, М. Саломатін, Р. Акбердин та інші [63] трактують кар'єру як індивідуально усвідомлену позицію й поведінку, пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю впродовж усього трудового життя.

Як і будь-яка інша діяльність, просування службовими щаблями зумовлене дією певних рушійних мотивів, або “якорів”, типологію яких подає Г. Осовська [73]:

1. **Автономія** – прагнення людини здобути незалежність, діяти на власний розсуд. Така можливість зазвичай пов'язана з високою посадою, особливими заслугами чи авторитетом.
2. **Техніко-функціональна компетентність** – орієнтація на фахову досконалість, бажання стати найкращим спеціалістом для розв'язання складних завдань. Для таких людей пріоритетним є професійне зростання, а не матеріальне забезпечення.

3. **Безпечність і стабільність** – домінування прагнення зберегти й закріпити власне становище в організації.
4. **Управлінська компетентність** – головними цінностями є влада, лідерство, авторитет, які забезпечує висока посада, звання, складна й відповідальна робота.
5. **Підприємницька креативність** – домінування потреби в творчості, що вимагає влади та свободи дій, які надаються відповідною посадою.
6. **Потреба в лідерстві** – мотивація бути першою людиною серед колег, очолювати групу, впливати на інших.
7. **Стиль життя** – прагнення інтегрувати власні потреби з потребами сім'ї, поєднуючи кар'єрні й особисті орієнтири.

В. Веснін [19] доповнює перелік мотивів ділової кар'єри ще двома:

- **матеріальне благополуччя** – бажання обійняти посаду з високою заробітною платою або іншими привабливими формами винагороди;
- **забезпечення здорових умов життя** – прагнення посади, яка гарантує виконання службових обов'язків у сприятливих, комфортних умовах.

Динаміка кар'єрного процесу зумовлюється взаємодією факторів, що сприяють його розвитку, та факторів, які його гальмують. М. Виноградський, А. Виноградська, О. Шканова [22] виокремлюють дві групи чинників, які стимулюють розвиток кар'єри:

- а) **зовнішні** – урядові вимоги й накази, економічні умови, конкуренція, склад трудових ресурсів, місце розташування підприємства;
- б) **внутрішні** – цілі підприємства, організаційний стиль, професійний характер роботи, технологічні умови, трудовий колектив і робоча група, досвід і стиль керівництва.

Дослідники наголошують, що вирішальним у виборі шляхів кар'єрного руху є розуміння не тільки ролі факторів і особистості, а й способів їхньої взаємодії.

Серед чинників, що гальмують кар'єру, за характером впливу розрізняють **фактори стримування** та **фактори опору**. Сили стримування мають індивідуальне походження й пов'язані з нестачею внутрішніх ресурсів (низьким рівнем потреб,

слабкими мотивами, браком знань і досвіду, станом здоров'я, порушеннями вольової сфери, застоєм у загальному розвитку). Фактори опору зумовлені зовнішнім середовищем діяльності.

За своєю природою чинники гальмування поділяють на:

- **фізичні** – пов'язані зі станом організму людини;
- **психічні** – обумовлені вимогами особистості до себе й до оточення;
- **фактори соціального впливу**, серед яких:
 - політичні (переваги певної політичної орієнтації);
 - державні (низький престиж професії);
 - організаційно-адміністративні (відсутність чітких правил призначення на посади);
 - правові (правова незахищеність посади та працівників);
 - економічні (відсутність дієвих матеріальних стимулів);
 - неформально-групові (напруга у взаєминах у колективі).

До **ідеальних** чинників гальмування кар'єрного зростання віднесено ті, що пов'язані зі сферами культури, моралі, ідеології тощо.

За тривалістю дії автори пропонують трискладову класифікацію факторів гальмування:

- **короткострокові** (тимчасове стомлення, захворювання);
- **стійкі** (хронічна дезорганізація кадрової роботи, тривалі економічні коливання тощо);
- **постійно діючі** (вікові зміни).

Окремо виділяють чинники змішаного типу – періоди спадів і піднесенень трудової активності.

У контексті розроблення проблематики кар'єрного розвитку Т. Базаров, Б. Єрьомін, П. Малиновський, Н. Малиновська [103] звертають увагу на об'єктивні чинники, що впливають на просування службовими сходами. До таких факторів належать:

1. **найвища точка кар'єри** – максимальна посада, яка існує в певній організації;
2. **довжина кар'єри** – кількість позицій на шляху від першої до найвищої точки;

3. **показник рівня позиції** – відношення кількості осіб, що займають посади вищого рівня, до кількості осіб на тому ж ієрархічному щаблі, що й конкретний працівник;
4. **показник потенційної мобільності** – відношення кількості вакансій на наступному рівні до кількості працівників на попередньому.

І. Салимжанов [86] як важливий чинник кар'єрного просування виділяє ціль кар'єри, її усвідомлену спрямованість.

Нині не існує універсальної класифікації видів кар'єрного зростання особистості. А. Шегда [117], О. Крушельницька, Д. Мельничук [51], С. Самигін, Л. Столяренко [89], Т. Базаров, Б. Яремин, П. Малиновський, Н. Малиновська [103], З. Румянцева, Н. Саломатін, Р. Акбердин та інші [63] виокремлюють два базові види кар'єри:

- **професійна кар'єра** – послідовне підвищення рівня знань, умінь і навичок; працівник проходить етапи навчання, початку трудової діяльності, професійного зростання, підтримання власних професійних можливостей і виходу на пенсію;
- **внутрішньоорганізаційна кар'єра** – поступова зміна стадій розвитку працівника в межах однієї організації.

На думку зазначених авторів, внутрішньоорганізаційна кар'єра реалізується у трьох напрямках:

- а) **вертикальному** – просування на вищі щаблі службової ієрархії;
- б) **горизонтальному** – перехід до іншої функціональної сфери або підрозділу того самого рівня;
- в) **центрострімкому (центробіжному)** – виконання спеціальних доручень, участь у проектах тощо, що наближають працівника до центру управлінських рішень або, навпаки, виводять на нові зовнішні зв'язки.

В. Веснін [19] та Г. Осовська [73] розглядають вертикальний, горизонтальний і центрострімкий напрямки внутрішньоорганізаційної кар'єри як окремі види кар'єрного зростання. Поряд із цим Г. Осовська [73] виокремлює ще кілька видів кар'єри:

- **міжорганізаційна** – послідовне проходження працівником етапів розвитку на

різних посадах у різних організаціях;

- **спеціалізована** – проходження всіх стадій розвитку в межах певної професії та галузі діяльності, як в одній, так і в різних організаціях;
- **неспеціалізована** – можливість обіймати посади в різних сферах діяльності;
- **ступінчаста** – поєднання елементів горизонтальної й вертикальної кар'єри.

І. Салимжанов [86] додає до цього переліку **адміністративну кар'єру**, тобто просування вгору управлінською ієрархією.

Типологію кар'єрних процесів подано М. Виноградським, А. Виноградською та О. Шкановою [22]. Вони виокремлюють шість типів:

- **прогресивний** – рух уперед, на вищі щаблі ієрархії;
- **регресивний** – рух донизу у випадку невідповідності здібностей і активності вимогам посади, погіршення стану здоров'я, вікових змін;
- **лінійний** – безперервна послідовність кар'єрних переходів;
- **нелінійний** – “стрибкоподібний” розвиток кар'єри через прориви після тривалих періодів відносної стабільності;
- **спіральний** – послідовне опанування нових посад за просування вгору по ієрархічній шкалі;
- **стагнація (застій)** – відсутність суттєвих змін у кар'єрному становищі.

Дослідження А. Єгоршина [31] містить ґрунтовний аналіз типових моделей кар'єри. Ним окреслено чотири моделі:

1. **“Трамплін”** – працівник послідовно піднімається службовими щаблями, збагачуючи знання, досвід і кваліфікацію, досягнувши певного рівня, займає найвищу для себе посаду й утримується на ній до виходу на пенсію.
2. **“Драбина”** – поступове піднесення вгору з фіксацією на кожній посаді протягом визначеного часу, після досягнення вершини – поступове спадання, рух вниз.
3. **“Змій”** – багаторазові горизонтальні переміщення з однієї посади на іншу до переходу на вищий рівень.

4. **“Перепуття”** – через певний фіксований проміжок часу, за результатами атестації, вирішується питання про підвищення, переміщення чи пониження працівника.

А. Єгоршин [31] наводить зразки атестаційних анкет для осіб, які претендують на керівні посади. За їх допомогою оцінюються стан здоров'я та працездатність, уміння раціонально використовувати робочий час, якість праці, культура поведінки, ставлення до повноважень і влади, ставлення до грошей, рівень професійних знань та умінь, характер взаємин із підлеглими й колегами, особами протилежної статі, здатність налагоджувати зв'язки із зовнішніми організаціями, сприйняття критики, уміння організовувати й контролювати роботу та багато інших показників.

Серед науковців відсутня єдина позиція щодо визначення етапів кар'єрного процесу: розбіжності стосуються не лише назв етапів, а й їх кількості та часових меж. Г. Осовська [73], В. Веснін [19], І. Салимжанов [86] виділяють шість етапів ділової кар'єри:

1. **підготовчий** (18–22 роки) – здобуття освіти, формування основ майбутнього фахівця;
2. **адаптаційний** (23–30 років) – входження у професійне середовище, пошук свого місця в колективі;
3. **стабілізаційний** (30–40 років) – поділ співробітників на перспективних і неперспективних щодо управлінської діяльності;
4. **консолідація кар'єри** (40–50 років) – усвідомлення меж подальшого просування, пошук шляхів адаптації до нової ситуації;
5. **етап зрілості** (50–60 років) – передача молоді знань, досвіду, професійної майстерності;
6. **підготовка до виходу на пенсію** (після 60 років).

У працях М. Виноградського, А. Виноградської, О. Шканової [22], С. Самигіна, Л. Столяренко [39] кар'єрний процес обмежується п'ятьма етапами:

- **доробочий, попередній** (до 25 років) – навчання в школі, закладі вищої освіти, практика на виробництві, залежний характер праці;
- **установлення, затвердження** (до 30 років) – самостійна праця, формування ролі

“генератора ідей” у вибраній сфері, становлення незалежності, упевненості в собі;

- **просування по службі** (до 45 років) – розширення кола інтересів в організації, посилення взаємодії з іншими організаціями й професіоналами;
- **збереження** (до 60 років) – стратегічне планування розвитку підприємства, генерування ідей, сприяння кар’єрі послідовників, взаємодія з ключовими фігурами зовнішнього середовища, вплив на інших, добір персоналу.

А. Шегда [117] доповнює цю схему **етапом завершення** (до 65 років), що характеризується підготовкою зміни й переходом до нового виду діяльності в період пенсійного віку.

О. Крушельницька та Д. Мельничук [51], а також З. Румянцева, Н. Саломатін, Р. Акбердин та інші [63] пропонують розглядати процес кар’єрного зростання як послідовність таких етапів: підготовчий (до 25 років); адаптаційний (25–30 років); просування (30–45 років); збереження (45–60 років); завершальний (60–65 років).

Дж. Іванцевич та О. Лобанов [39] вважають, що в межах кар’єри людина проходить чотири стадії:

- **попередню** (навчання в школі);
- **першорядну** (перехід з однієї роботи на іншу);
- **стадію стабільності** (утримання однієї й тієї самої роботи);
- **стадію відставки** (збереження прагнення до активної діяльності за умов формального виходу з професійної ролі).

Як підкреслюють Г. Осовська [73], В. Веснін [19], М. Виноградський, А. Виноградська, О. Шканова [39], А. Шегда [117], планування кар’єри співробітників є обов’язковим процесом, що починається зі самопізнання особистістю власних потреб і прагнень. М. Виноградський, А. Виноградська та О. Шканова [22] простежують зв’язок між етапами кар’єри й потребами особистості: на першому етапі домінують фізіологічні потреби й потреба в здоров’ї; на етапі встановлення й затвердження – потреби безпеки та збереження; у фазі просування переважають потреби в досягненнях, повазі, автономії; етап збереження характеризується посиленням потреб у повазі й самовираженні; пенсійному періоду властива домінуюча потреба в самовираженні.

Г. Щокін [123] наводить приклад карти професійної кар'єри японських працівників, де особливого значення набуває п'ятий блок, що містить перелік адміністративних заходів щодо розвитку кар'єри. Так, у віці до 30 років головною метою організації є забезпечення працівника необхідними знаннями й навичками для кар'єри через участь у різних курсах і зміну робочих місць. До 35 років пріоритетом стає стимулювання ініціативи й самостійного пошуку найцікавішої роботи на основі моральних і матеріальних заохочень. До 40 років здійснюється інтенсивне навчання на спеціальних курсах з метою професійного розвитку й формування задоволення від просування по службі. У віці до 45 років основним завданням є навчання за ширшим колом питань для розвитку здатності аналізувати глобальні проблеми. У період до 55 років – попередження апатії через підвищення службової відповідальності, розвиток особистої ініціативи та узагальнення накопиченого досвіду. До 60 років – максимально повне використання потенціалу працівника шляхом періодичних перевірок рівня його адаптованості.

Т. Санталайнен, Е. Воутілайнен, П. Поренне, Й. Ніссінен [85] виявили, що п'ять мотивуючих факторів, визначених Массачусетським технологічним інститутом, по-різному впливають на працівника залежно від стадії перебування на одній посаді. Упродовж першого року роботи провідним мотиватором виступає усвідомлення значущості завдання для організації. У період між другим і п'ятим роками найважливішим чинником стає самостійність. Наявність зворотного зв'язку підтримує інтерес до роботи приблизно в перші три роки. Після двох-трьох років перебування на посаді працівник перебуває у “розквіті сил”.

Спираючись на результати дослідження, автори стверджують, що після п'яти років роботи на одному місці ані різноманітність вимог до майстерності, ані зрозумілість завдань і почуття ідентичності з роботою, ані усвідомлення значущості завдання, ані зворотний зв'язок чи самостійність уже не мають істотного стимулювального впливу. Вихід із цієї ситуації вбачають у систематичній перевірці тривалості перебування працівників на посаді та горизонтальному службовому переміщенні приблизно через кожні п'ять років, у збагаченні змісту роботи й розширенні її меж (ефективному до п'ятирічного терміну), активному структурному

плануванні організації, систематичному розвитку організаційної діяльності, творчому підході, навчанні, запровадженні нових форм взаємодії – бесід керівника з підлеглими, елементів виробничої демократії тощо.

Дослідники звернули особливу увагу на феномен так званої “середини службової кар’єри”. Саме у віковому діапазоні приблизно від 35 до 50 років, як засвідчують наукові спостереження, нерідко спостерігається помітне зниження мотивації до професійної діяльності. У цей період, на думку вчених, відбувається суттєва переоцінка життєвих пріоритетів: змінюється ставлення до дітей, до дружини або чоловіка, переглядається значущість сімейних ролей і професійних ролей. Людина гостріше усвідомлює обмеженість власних можливостей, часових і ресурсних, бачить більш чітко межі свого кар’єрного й особистісного зростання. Усе це нерідко зумовлює внутрішні конфлікти й психічну напругу, що негативно позначається на трудовій поведінці, ефективності діяльності та загальній задоволеності роботою.

Т. Санталайнен, Е. Воутілайнен, П. Поренне, Й. Ніссінен [85] запропонували комплекс із шести ключових питань, опрацювання яких дає можливість працівникові в зазначений критичний період зберегти внутрішню рівновагу, підтримати мотивацію та усвідомлено керувати власним кар’єрним розвитком. Ці питання стосуються, по-перше, вибору між вузькою чи широкою спеціалізацією у службовій діяльності; по-друге, пошуку й чіткого усвідомлення свого місця в організації, а також пізнання та прийняття власних сильних сторін; по-третє, виявлення реалістичної межі між мрією та дійсністю, тобто співвіднесення ідеалізованих очікувань із реальними умовами й перспективами; по-четверте, усвідомленого схвалення й прийняття обов’язків, пов’язаних із керівництвом іншими людьми, з відповідальністю за їхню діяльність; по-п’яте, досягнення гармонійної рівноваги між зобов’язаннями щодо роботи, сім’ї та власного особистісного розвитку; по-шосте, збереження позитивного, конструктивного прагнення до подальшого зростання і самовдосконалення.

Очевидно, що одні й ті самі стимули, застосовані в однакових організаційних умовах, можуть виявитися дієвими й мотивувальними для одних працівників і

водночас практично не справляти помітного впливу на інших. Ефективність будь-якого стимулу безпосередньо залежить від індивідуальної системи потреб, домінуючих мотивів, життєвого досвіду та особистісних установок конкретної людини. Саме тому в процесі стимулювання й підтримання мотивації працівників необхідно враховувати неповторну структуру їхніх внутрішніх спонукань, індивідуальні ціннісні орієнтації та особливості мотиваційної сфери кожної особистості.

1.2. Перспективні підходи до управління керівником закладом освіти процесом педагогічного стимулювання професійного зростання вчителя

У теорії управління закладами середньої освіти перші ґрунтовні спроби проаналізувати діяльність керівників шкіл щодо стимулювання професійного зростання вчителів були здійснені у 70–80-х роках ХХ століття. Саме в цей період розпочинається цілеспрямоване осмислення ролі директора школи як організатора системи педагогічного стимулювання, що має сприяти підвищенню професійної майстерності педагогічних кадрів, їхній внутрішній мотивації до саморозвитку та самовдосконалення.

Важливою теоретичною передумовою становлення й подальшого розвитку цього напрямку стала праця Н. Кузьміної [53]. У ній з'ясовано співвідношення понять “стимул” і “мотив”, висвітлено динаміку змін мотивів у осіб, які займаються педагогічною діяльністю, в історичному контексті: у вчителів, що прийшли працювати у школу в різні періоди розвитку освітньої системи й суспільства загалом. На основі проведеного аналізу доведено, що зміна мотивів ставлення до педагогічної діяльності безпосередньо залежить від стажу роботи вчителя. У дослідженні акцентовано увагу на значущості заробітної плати як вагомого матеріального стимулу професійної активності. Водночас моральним чинником, який спонукає педагога до постійного самовдосконалення, названо специфіку самого об'єкта педагогічної діяльності – учня і процес навчання: “Коли вчитель

володіє педагогічною майстерністю, праця для нього стає потребою та джерелом радості” [53, 129].

Л. Колісникову [42] належить ґрунтовний аналіз системи матеріальних стимулів педагогічної праці. На його думку, хронічне відставання рівня оплати праці вчителів від загальної динаміки зростання заробітної плати в інших галузях є однією з першопричин зниження суспільного престижу вчительської професії. Пропонуючи шляхи вдосконалення системи оплати праці педагога, дослідник наполягає на необхідності чітко пов'язати розмір заробітної плати з якістю виконуваної роботи таким чином, щоб “кожна надбавка була суттєвою”, а також запровадити преміювання за якість і новаторські результати в діяльності вчителів.

Є. Максимова та М. Максимов [60], наголошуючи на необхідності комплексного задоволення матеріальних і духовних потреб людини, акцентують увагу на тому, що незадоволені бажання нерідко стають підґрунтям для виникнення фантазій, мрій і надій, які інколи володіють надзвичайно потужною спонукальною силою, впливаючи на мотиваційну сферу особистості.

У 70-х роках ХХ століття зі загальної класифікації стимулів людської діяльності, запропонованої З. І. Равкіним [80], було виокремлено найбільш ефективні типи, до яких він зарахував і педагогічні стимули. Їхня специфіка, за дослідником, полягає в тому, що вони відображають силу й форми впливу інших, загальних стимулів, але втілюються у своєрідній педагогічній формі. З'ясування змісту поняття “педагогічне стимулювання” пов'язано, передусім, із джерелом і умовами виникнення відповідного процесу, особливостями його спрямованості та кінцевою метою, яка ставиться при використанні окремих стимулів.

На думку З. І. Равкіна, специфіка педагогічного стимулювання виявляється у характері керівництва цим процесом. Він має ґрунтуватися на гармонійному поєднанні навіювання, переконання, пояснення й одночасно передбачати створення таких умов, за яких поступово зростає роль взаємодії зовнішніх і внутрішніх спонукальних чинників. Важливо, щоб у ході педагогічного впливу зовнішні стимули дедалі тісніше перепліталися з внутрішніми мотивами особистості, забезпечуючи стійку позитивну спрямованість діяльності.

У своїх подальших працях З. І. Равкін [107] сформулював низку загальних положень процесу педагогічного стимулювання:

1. Стимули перетворюються на справді результативні спонуки людської активності лише тоді, коли вони “проходять” через установку. Стимули, що постають у формі завдань, беруть участь у формуванні установки і через неї активізують діяльність особистості.
2. Сила спонукального впливу кожного стимулу залежить від трьох взаємопов’язаних факторів: ставлення особистості до інших людей; ставлення до самої себе; ставлення до предметів навколишнього світу.
3. Будь-який стимул розрахований на певний часовий період, упродовж якого він може змінюватися, модифікуватися, поєднуватися з іншими спонукальними чинниками.
4. Шляхом цілеспрямованого, систематичного стимулювання можливо сформувати систему стійких мотивів, які становитимуть основу спрямованості особистості.
5. Характер потреб людини безпосередньо впливає на особливості дії стимулів і багато в чому визначає ту роль, яку вони відіграють у процесі задоволення цих потреб.

Розглядаючи стимул як базову категорію педагогічного стимулювання, З. І. Равкін наділяє його чотирма специфічними ознаками. По-перше, стимул передбачає цілеспрямований вплив на певні потреби й мотиваційну сферу особистості. По-друге, він орієнтований на отримання відповідної реакції, що має перейти в конкретну дію. По-третє, стимул обов’язково несе в собі “заряд”, здатний викликати емоційний стан, який відповідає педагогічній меті. По-четверте, він завжди перебуває у взаємодії з іншими педагогічними засобами, формуючи певну стимулюючу ситуацію. Під останньою дослідник розуміє ситуацію, що виникає під впливом групи взаємопов’язаних стимулів і в межах якої формуються та реалізуються установки особистості, спрямовані на задоволення її потреб.

Спираючись на результати тривалого експериментального дослідження та враховуючи психологічні й педагогічні особливості спонукання, науковець створив

першу класифікацію педагогічних стимулів. Вона дає підстави розглядати процес педагогічного стимулювання як відкриту, динамічну систему взаємодіючих факторів, які здатні переходити один в один. До складу цієї класифікації входять чотири групи стимулів:

1. **Стимулюючі фактори, що визначають установку на готовність до активної діяльності:** стимули суспільної та життєво-практичної значущості, суспільної думки, перспективи, вимоги. Вони орієнтують учня (чи вчителя) на включення в активну діяльність, формують налаштованість на її здійснення.
2. **Стимули, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості й колективу в цілому:** ідеали, позитивний приклад, усвідомлення суспільної значущості певного виду діяльності. Ці стимули формують систему переконань, морально-ціннісні засади поведінки.
3. **Стимули зміцнення статусу особистості й колективу** – підвищення їхнього рольового становища, рівня домагань (стимул довіри, заохочення, опори на власний життєвий досвід, суспільну думку). Вони посилюють почуття відповідальності, значущості, суб'єктності.
4. **Емоційні стимули,** які впливають на емоційну сферу особистості та сприяють швидшому формуванню певного мотиву: гра, урочисті ритуали, традиції тощо. Саме вони забезпечують емоційне забарвлення навчально-виховного процесу, що значно посилює його мотиваційний потенціал.

Запропонована класифікація педагогічних стимулів була розроблена З. І. Равкіним насамперед як практичний інструмент допомоги вчителю у спонуканні учнів до навчальної діяльності, формуванні в них стійких мотивів оволодіння знаннями, а також соціально схвалюваної, правильної поведінки. Водночас ці положення мають значно ширший потенціал.

Зауваження щодо специфіки педагогічного стимулювання, зроблені З. І. Равкіним, заслуговують особливої уваги директорів шкіл, оскільки можуть стати теоретичною основою організації процесу стимулювання професійного зростання саме вчителів. Важливо, однак, враховувати, що сформульовані наукові положення потребують розширення й трансформації, адже в даному випадку педагогічний

вплив спрямований не на дітей, а на вже сформованих особистостей з усталеними поглядами на педагогічну професію, власне професійне покликання, стійким мотиваційним полем. Крім того, у сучасних умовах усе виразніше простежується тісний зв'язок моральних стимулів професійного зростання вчителів із матеріальними чинниками.

Розкриттю методологічних аспектів процесу педагогічного стимулювання присвячена праця Л. Гордіна [26]. Одним із провідних завдань теорії педагогічного стимулювання автор визнає дослідження закономірностей взаємодії у навчально-виховному процесі різних, доцільно поєднаних стимулів і відповідних їм методів. Йдеться про пошук таких комбінацій, які забезпечували б максимальний виховний ефект і сприяли активізації навчальної діяльності.

Л. Гордіним запропоновано визначення ключового поняття, згідно з яким педагогічне стимулювання розглядається як процес підвищення ефективності виховних впливів на школярів та активізації їхньої навчальної діяльності шляхом доцільного добору і модифікації суспільно обумовлених стимулів відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, а також конкретної педагогічної ситуації. Таким чином, акцент робиться на гнучкості, ситуаційності, індивідуалізації стимулювальних впливів.

Цінні міркування щодо ролі стимулювання в управлінні педагогічним колективом подає В. Сухомлинський. Звертаючись із порадами до молодого директора школи, він наголошує, що “вчителем учителів” можна стати лише за умови оволодіння “мистецтвом впливу на душу людини” [96, 10]. Ідеться про те, що керівник навчального закладу повинен будувати свою діяльність на принципі урахування здібностей, інтересів і уподобань кожного педагога. Стимулом професійного зростання для всього колективу й окремого вчителя В. Сухомлинський вважає педагогічну ідею, запропоновану директором: “Я прагну до того, щоб учитель шукав творчі шляхи впровадження ідеї, продумував специфіку свого предмета, враховував особливості мислення своїх учнів” [96, 29].

Важливим стимулом професійного розвитку педагога він називає також грамотно проведений аналіз відвіданого уроку. В. Сухомлинський зупиняється на кількох принципових моментах:

1. Повноцінним вважається тільки такий аналіз уроку, що побудований у формі спільних роздумів директора школи з учителем, діалогічного обговорення, а не односторонньої критики.
2. Директор має допомагати вчителю в підготовці окремих уроків, разом із ним шукати відповіді на запитання щодо використання змісту навчального матеріалу для виховання в учнів бажання знати, формування в них умінь робити висновки про рівень власного розуміння. Цінність такого аналізу полягає в тому, що педагог поступово вчиться рефлексії, аналізу власної праці.
3. Відвідуючи й оцінюючи уроки, керівник повинен ставити в центр уваги дослідження інтелектуального життя вчителя, його духовних інтересів і кругозору: “чим живе вчитель, що він читає, яке місце в його духовному житті займає книга, як він стежить за досягненнями науки й досягненнями культури” [96, 166].

О. Пономарьова [78] підкреслює, що аналіз уроку справді сприятиме зростанню професійної майстерності педагога й формуватиме його здатність до рефлексії лише за тієї умови, якщо в основі цієї процедури лежатиме принцип поваги й довіри до людини. Це висуває перед керівником низку вимог:

- поважати гідність особистості;
- визнавати за нею відповідні права та можливості;
- виявляти повагу до людини в собі й в інших;
- заохочувати досягнення та особистий внесок кожного у справу школи;
- забезпечувати почуття захищеності кожного вчителя й учня в колективі.

Є. Березняк [13] вважає, що важливим стимулом у роботі педагогічного колективу та кожного вчителя є об’єктивна оцінка їхньої діяльності. Ним розроблено критерії оцінювання праці педагога переважно з дидактичних позицій,

однак у цій концепції недостатньо враховано психологічні особливості взаємодії директора школи й учителя під час здійснення процедури оцінювання.

Розвиваючи проблематику оцінювання педагогічної діяльності, В. Бондар [15] формулює основні принципи, якими повинен керуватися директор школи. Серед них:

- **принцип науковості** – необхідність рекомендацій науково обґрунтованих шляхів усунення виявлених недоліків;
- **принцип доброзичливості** – домінування конструктивної, підтримувальної позиції керівника;
- **принцип об'єктивності** – опора на реальні факти, всебічний аналіз діяльності;
- **принцип ретроспективності** – аналіз документів минулих років, зіставлення помилок і досягнень для виявлення реальної динаміки зростання;
- **принцип ідейно-політичної спрямованості діяльності** – узгодженість педагогічної роботи з провідними ідеями розвитку суспільства та освіти;
- **принцип конструктивності** – спрямованість оцінювання на впровадження в практику вчителів досягнень педагогічної науки й передового досвіду, на підтримку їхнього професійного зростання.

Дослідження, проведені Р. Шакуровим [115] у галузі соціально-психологічних проблем управління загальноосвітньою школою, засвідчили, що в активізації (стимулюванні) професійного зростання вчителів провідну, домінуючу роль відіграють два чинники: постать керівника школи та самоосвітня діяльність самого педагога. Автор підкреслює, що саме поєднання управлінського впливу директора й усвідомленої внутрішньої роботи вчителя над собою створює найбільш сприятливі умови для підвищення професійної майстерності. Найрезультативнішими формами роботи щодо стимулювання підвищення кваліфікації вчителів дослідник називає проведення відкритих уроків, організацію неформальної товариської взаємодопомоги в колективі й систематичну самостійну роботу вчителів за індивідуальними планами самоосвіти. Для стимулювання творчого зростання педагогів, за Р. Шакуровим, ефективно використовуються насамперед комунікативні методи – різні форми висунення вимог та оціночних суджень.

Спираючись на результати емпіричного дослідження, він робить висновок, що серед усіх засобів впливу найсильнішою дією відзначаються саме методи оцінки: вияв доброзичливого ставлення до успіхів і невдач учителя з боку адміністрації та колег [115].

Проблема спонукання до педагогічної творчості отримала подальший розвиток у працях М. Поташника. Учений розглядає увагу до особистості вчителя як найпотужніший засіб стимулювання його творчої активності, підкреслюючи необхідність бачити “кожну творчу крупину в повсякденному досвіді школи” [79, 26]. На його думку, ефективним стимулювальним чинником творчої діяльності педагога може виступати анкетування, якщо воно спеціально зорієнтоване на осмислення вчителем власних досягнень, відкриттів, професійних знахідок. У цьому контексті М. Поташник пропонує орієнтовний перелік питань для анкети, які мають актуалізувати рефлексію педагога щодо його розвитку:

1. Які книжки англійською мовою Ви прочитали за останній рік?
2. Які матеріали з психології, педагогіки, методики навчання Ви прочитали цього року?
3. Які у Вас були педагогічні відкриття?
4. У чому Ваш творчий успіх?
5. Прогрес яких учнів Ви можете відзначити?
6. Які матеріали Ви підготували в методичну скарбницю школи?

Кожне із запропонованих запитань, по суті, спрямоване на виявлення динаміки професійного зростання вчителя, того, як він розширює свої знання, осмислює власну практику, відстежує результати впливу на учнів.

Питанню управління творчим пошуком учителів присвячено дослідження О. Любарської [58]. Аналізуючи стан справ у навчально-виховних закладах, дослідниця виокремлює низку причин, що ускладнюють організацію творчої діяльності педагогів. Серед них – недостатня орієнтація вчителів на дослідницьку роботу, слабе оволодіння теорією і методикою її проведення, а також низький рівень теоретичної підготовки керівників шкіл і недооцінка ними тих чинників, які стимулюють творчість учителів. У цьому контексті О. Любарська визначає основні

шляхи стимулювання творчості педагогів: формування сприятливого соціального й морально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі, який би забезпечував умови для творчого зростання, самореалізації та самоствердження особистості вчителя; створення належних організаційно-педагогічних умов для продуктивної праці; формування в педагогів стійкої потреби в самоосвіті, залучення їх до конструктивно-дослідницької діяльності, спрямованої на формування власного педагогічного досвіду, апробацію ефективних форм і методів навчання та виховання; популяризація досягнень педагогічної діяльності та поширення досвіду творчо працюючих учителів; використання системи моральних і економічних стимулів; вироблення у вчителів установки на безперервну освіту та систематичне вдосконалення практичної діяльності.

Проблематика стимулювання до дослідницьких пошуків педагогів знайшла відображення і в праці Р. Хрустальнової [111]. Дослідниця вважає, що важливою умовою розвитку дослідництва в педагогічному колективі є розробка єдиної науково-методичної проблеми школи. Така загальна проблемна лінія, на її думку, дає можливість окреслити напрями, за якими кожен учитель може обрати конкретне питання для дослідження, пов'язане з його професійними інтересами та потребами практики.

Свої рекомендації молодому директорові школи пропонує П. Фролов. Він розглядає стимулювання як процес, у ході якого формується позитивний емоційно-психологічний настрій у колективі, створюються умови для всебічного розвитку, самовираження й самоствердження кожної особистості: “у процесі стимулювання створюється позитивний емоційно-психологічний настрій у колективі та сприятливі умови для всебічного розвитку, самовираження та самоствердження кожної особистості” [107, 44]. Найбільш дієвим видом впливу П. Фролов вважає “стимулювання з випередженням як знак довіри”, тобто надання вчителю певних прав, повноважень чи можливостей ще до того, як він повністю довів їхню необхідність своїми досягненнями. На його думку, як функція менеджменту, стимулювання реалізується в певній логічній послідовності:

- пошук спонукальних факторів у навколишній реальності;

- розробка раціональної системи стимулів;
- використання стимулів для різних видів діяльності.

До дієвих засобів спонукання вчителів до творчих пошуків П. Фролов відносить упровадження нових методів і форм навчання та виховання. Наступним стимулом педагогічної творчості він називає вивчення досвіду роботи передових учителів, використання їхніх досягнень у практиці школи, взаємне відвідування уроків, розробку різноманітних планів, пам'яток, методичних рекомендацій. Важливими формами стимулювальної роботи визначено проведення творчих семінарів з проблем удосконалення навчально-виховного процесу, регулярний аналіз матеріалів періодичних видань з питань навчання й виховання, організацію пошукових груп, підготовку й проведення науково-практичних конференцій.

Соціально-економічні трансформації, що відбулися в Україні на початку 90-х років XX століття, зумовили появу принципово нових завдань, які суспільство поставило перед школою. Загальноосвітні навчальні заклади мали взяти активну участь у формуванні нової якості освіти, подоланні рудиментів старої освітньої системи, підвищенні продуктивності праці вчителів. У зв'язку з цим у науковій літературі дедалі активніше розробляються нові підходи до стимулювання професійного зростання педагогів, наголошується на необхідності створення цілісної, сучасної системи мотиваційних впливів.

Особливої гостроти набуває проблема професійного самовдосконалення вчителя. У праці Л. Баженової [6] акцентується на потребі приділяти підвищену увагу формуванню мотивації професійного самовдосконалення як ключового чинника зростання продуктивності праці педагога. У процесі формування мотивації самозростання дослідниця виділяє три послідовні етапи: діагностичний, пов'язаний з аналізом мотиваційної сфери конкретного вчителя; етап актуалізації провідних мотивів і постановки на їх основі нових цілей (зовнішніх стимулів); етап професійного самовдосконалення, який може набути стійкого характеру лише за умови, коли “педагог переживає активно-позитивне ставлення до професії і при цьому професійно значущі якості, усвідомлює необхідність їх розвитку” [6, 13].

О. Шестоपालюк [120] пояснює недостатню активність учителів у здійсненні саморозвитку відсутністю чіткого соціального замовлення на педагогічну майстерність, низьким престижем учительської професії. Ці явища, на його думку, значною мірою пов'язані з низьким рівнем заробітної плати, що змушує вчителя дбати передусім не про якість, а про кількість проведених уроків. На цю ж проблему вказує А. Орлов, підкреслюючи: “Педагоги в нашій новітній історії завжди належали до категорії мало оплачуваних працівників, окрім того, вони не мали суттєвих доходів поза зарплатою” [71, 66]. Питання підвищення престижу педагогічної професії, подолання негативних соціальних стереотипів щодо праці вчителя розглядаються також у працях М. Сметанського [94] і Г. Мюнстерберга [6]. Останній наголошує: “чим більшою шаною і повагою користується будь-яка діяльність, тим більше вона осяяна чеснотами здійснення ідеальних прагнень і тим більше вона може не зважати на ринкові ціни” [6, 309].

Виховання нової людини, здатної до життя в умовах сучасного суспільства, потребує від учителя постійного оновлення знань. Тому питання самоосвіти вчителя набуває особливої ваги. Їй присвячено дослідження Т. Симонова [91], С. Величко [18] та інших учених. Г. Наливайко [67] розробив цикл управління самоосвітою вчителів, у якому виокремлює низку послідовних етапів: інформаційно-аналітичний – збирання й аналіз даних про педагога; прийняття управлінського рішення щодо поглиблення професійної компетентності вчителя через організацію його самоосвітньої роботи; постановка цілей і прогнозування результатів самоосвіти з урахуванням особистих бажань учителя; переведення загальної мети на рівень конкретних завдань керівництва в різних сферах управлінської діяльності – методичній роботі, проблемних семінарах, творчих лабораторіях, індивідуальній роботі з педагогами; організація самоосвітньої діяльності вчителів з метою їх професійного вдосконалення у процесі практичної діяльності; регулювання й коригування самоосвіти; аналіз ефективності керівництва самоосвітньою діяльністю вчителів.

Т. Симоновим [91] з'ясовано залежність особливостей самоосвіти педагогів від їхнього стажу роботи. Доведено, що на початку професійної діяльності вчителі

віддають перевагу організованим формам самоосвіти, тоді як зі збільшенням стажу зростає потреба в самостійності, індивідуальному плануванні самоосвітньої діяльності.

Ще два десятиліття тому П. Фролов підкреслював значення атестації як важливого фактора, що “сприятиме соціальній справедливості, матеріальному і моральному заохоченню кращих учителів, узагальненню їхнього досвіду і впровадженню його у практику навчання і виховання юної зміни” [107, 48]. Однак, попри це, й сьогодні процес атестації має низку суттєвих недоліків. Зокрема, заслуговує на підтримку позиція С. Сівака та О. Сівака [92], відповідно до якої функцію оцінювання діяльності вчителя, що атестується, доцільно покласти на референтну групу. Такий підхід, на їхню думку, дає змогу зменшити рівень емоційних конфліктів у педагогічному колективі, оскільки вчитель отримує оцінку, формально незалежну від адміністрації школи. Крім того, результати, які надходять від людей, яким педагог довіряє і професійна компетентність яких не викликає сумнівів, сприйматимуться як більш об’єктивні.

Р. Кравченко [48] здійснює аналіз атестації вчителів як комплексного процесу оцінювання, який включає п’ять взаємопов’язаних блоків:

1. самоатестація вчителів за спеціально розробленими анкетами;
2. оцінювання роботи педагогів психологом школи;
3. оцінка діяльності вчителя адміністрацією навчального закладу;
4. характеристика, надана міським методичним об’єднанням;
5. визначення рейтингу педагога серед учнів і батьків.

На нашу думку, проведення атестації у такій багатокомпонентній формі забезпечує глибше пізнання особистості вчителя, що є необхідною умовою для правильного добору стимулів з метою підвищення його кваліфікації. Особливої уваги заслуговують результати самоатестації, адже, як зазначає Т. Д’ячкова, “самооцінка забезпечує можливість корекції всієї діяльності щодо самовиховання, стимулює її. Самооцінка формує певне емоційне ставлення до якостей особистості, які в одному випадку можуть задовольняти і формувати потребу в їх закріпленні або

незадоволення негативними й недостатньо розвиненими якостями й бажання змінити їх на краще” [30, 125].

Т. Тищенко [99] наголошує, що чинна система підвищення кваліфікації вчителів не відповідає сучасним вимогам і потребує докорінної перебудови. Серед серйозних недоліків вона виділяє розрив між зростанням професійної майстерності вчителів і рівнем її матеріальної компенсації. Атестація педагогічних кадрів, на думку дослідниці, не визначає реального змісту підвищення кваліфікації, а потреби вчителів здебільшого ігноруються. Унаслідок цього атестація та курси підвищення кваліфікації нерідко набувають формального характеру. Для розв’язання цієї проблеми Т. Тищенко пропонує враховувати результати атестації при організації занять для вчителів, попередньо розподіливши їх на групи залежно від рівня професійної підготовки: майстри педагогічної праці (високий рівень); учителі, що відповідають займаній посаді (середній рівень); педагоги, які не повною мірою відповідають посаді (низький рівень).

Зміст занять, за її концепцією, має узгоджуватися з потребами кожної групи вчителів. Лише в цьому разі курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників можуть стати реальною формою допомоги вчителю в його професійній діяльності. Для системного моніторингу результатів зростання Т. Тищенко пропонує запровадити спеціальні картки контролю професійного розвитку вчителів, у яких фіксуватимуться участь педагогів у різноманітних професійних заходах, їхні публікації та інші показники активності.

Питанню задоволення духовних потреб особистості присвячені праці Л. Мар’яненко [61], А. Рябова [84], А. Бакурадзе [11]. Спираючись на дослідження А. Маслоу та К. Роджерса, ці автори окреслюють особливості процесу самоактуалізації особистості, до яких зараховують: ресакралізацію (здатність особистості переживати вічні духовні цінності як власні); творче спрямування; неупередженість; самозабуття; зниження рівня страхів; силу “Я” та сміливість (під силою “Я” розуміються наполегливість, незалежність, орієнтація на самовдосконалення); довіру як альтернативу надмірному контролю та боротьбі; перевагу естетичного сприймання над суто абстрактним; відкритість. Усі ці характеристики є важливими

орієнтирами для організації педагогічного стимулювання, спрямованого не лише на підвищення професійної компетентності, а й на цілісний духовний розвиток учителя.

А. Бакурадзе [11] та С. Фролова [108] убачають шлях ефективного стимулювання професійного зростання персоналу закладів загальної середньої освіти насамперед у цілеспрямованому задоволенні вищих потреб педагога — у самовираженні, визнанні, самоствердженні, відчутті належності й причетності до справ шкільного колективу. Водночас дослідники не залишають поза увагою й так звані «нижчі» потреби особистості вчителя. Їхнє задоволення, на думку науковців, забезпечується через своєчасне інформування про заплановані перевірки, наявність чітко вибудованої системи матеріальних стимулів, зрозумілі й конкретні інструкції щодо виконання професійних завдань, раціонально складений розклад занять, відсутність перешкод для одержання додаткових заробітків поза основним місцем роботи, можливість використання відгулів, коректну поведінку керівника та демонстрацію підтримки з боку адміністрації. Сюди ж віднесено збереження для частини вчителів пріоритету традиційних форм роботи над суто інноваційними, існування профспілкової організації та колективного договору як важливих гарантій соціального захисту.

На переконання С. Корольок [46], джерелом енергійних зусиль учителів і підвищеної віддачі в роботі є, передусім, повага до їхніх потреб. Серед ключових управлінських кроків, що підсилюють мотивацію, дослідниця називає: пропозицію змістовної, інтелектуально насиченої праці; забезпечення педагога інформацією про результати його діяльності; об'єктивну оцінку досягнень і відповідну систему заохочень; залучення вчителів до визначення цілей і прийняття рішень; делегування частини прав і повноважень; створення прозорої системи службового просування; організацію навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації; доручення складної й відповідальної роботи, що потребує повної віддачі; створення умов для виявлення й розвитку творчих здібностей педагогів.

Базовим принципом управління педагогічним колективом А. Рябов вважає принцип справедливості. Дослідник підкреслює, що “розчарування та гіркі образи

виникають не через розмір конкретної виплати, а від відчуття несправедливості, від непогодження із зрівнюванням” [84, 5]. Отже, для підтримання мотивації значущими є не стільки абсолютні розміри матеріальних стимулів, скільки відчуття чесного, прозорого й диференційованого підходу до їх розподілу.

Загальні принципи стимулювання персоналу висвітлено у праці Н. Коломінського [43]. Учений радить керівникам, які прагнуть позитивно мотивувати працівників, систематично використовувати позитивну оцінку та схвалення дій і вчинків особистості; надавати підтримку і заохочувати повторення бажаних форм поведінки як у словесній, так і в невербальній формах. Важливим чинником він також вважає готовність керівника розвивати й поглиблювати саме ті напрями активності, які пропонує сам працівник, підтримувати той стиль роботи, який є прийнятним і продуктивним для обох сторін. Водночас дослідник окреслює й коло факторів, яких слід уникати: це, зокрема, негативна оцінка окремого вчинку на тлі загалом позитивного ставлення до особистості, демонстративна відмова від співпраці чи взаємодопомоги тощо. При цьому наголошується, що наведений перелік далеко не вичерпує усіх можливих стимулів і антистимулів, які впливають на мотиваційну сферу людини.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових праць із педагогічного менеджменту засвідчує, що проблема педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти на сьогодні опрацьована переважно фрагментарно. Наявний стан її теоретичного опрацювання не можна визнати достатнім: брак цілісних концепцій, відсутність системних підходів до визначення механізмів, принципів, засобів і критеріїв ефективності стимулювальних впливів негативно позначається на результативності функціонування загальноосвітніх навчальних закладів. Це зумовлює об’єктивну потребу в подальшому розкритті теоретичних основ зазначеного процесу, поглибленні уявлень про його сутність і структуру,

конкретизації методів, а також у розробці науково обґрунтованої моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Узагальнення поглядів багатьох учених дає підстави стверджувати, що проблема стимулювання професійного розвитку працівників посідає помітне місце в сучасних дослідженнях менеджменту, психології та педагогіки. В більшості концепцій перевага надається індивідуальному підходу до особистості, урахуванню її потреб, мотивів, життєвих планів і професійних очікувань. Водночас аналіз літератури показує, що прогресивні напрацювання у сфері управління персоналом виробничих і організаційних структур не можуть бути безпосередньо й у повному обсязі перенесені в практику управління закладом загальної середньої освіти. Це зумовлено специфікою педагогічної діяльності, її гуманістичним спрямуванням, особливим статусом учителя в системі суспільних відносин, а також високою мірою залежності результатів праці від індивідуально-особистісних характеристик педагога.

Отже, на сучасному етапі розвитку школи проблема педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів не може вважатися розв'язаною. Вона зберігає високий ступінь актуальності як для теорії педагогічного менеджменту, так і для практики управлінської діяльності директора закладу загальної середньої освіти, потребуючи подальших досліджень, уточнення категоріального апарату, побудови моделей і технологій, адекватних сучасним викликам і умовам функціонування системи загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

АНАЛІЗ СТАНУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА КЗ «ХАРКІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №112 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ» ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Загальна характеристика закладу освіти

КОРОТКА ІСТОРІЯ ЗАКЛАДУ

1935 р. – відкрито неповну середню українську школу №112.

1941 р. – директор, учителі та випускники добровільно йдуть на фронт.

1944 р. – відновлено навчальний процес; учителі, учні та батьки беруть участь у відбудові школи.

1949 р. – заняття повертаються до приміщення на вул. Менжинського, 1; обладнано шкільну їдальню.

1950-ті роки – завершено будівництво другої черги школи, навчання відбувається у дві зміни; закладено сад і теплиці. Учні нагороджені медалями ВДНГ України.

1960-ті роки – школа переходить на 11-річне навчання; запроваджується виробниче навчання. Випускники отримують разом з атестатом кваліфікацію токаря-універсала.

1970-ті роки – активне впровадження технічних засобів навчання та сучасних освітніх технологій.

1980-ті роки – інтенсивна пошукова діяльність, школа стає центром патріотичного виховання; створюється фольклорний ансамбль «Червона калина».

1990-ті роки – відкриваються класи з розвивальним навчанням; розпочинається профільна освіта (економічний, математичний, гуманітарний, біологічний профілі).

1996 р. – середня школа №112 отримує статус навчально-виховного комплексу; відкривається школа «Барвінок» для майбутніх першокласників.

1998 р. – відкрито комп'ютерний клас, оснащений сучасною технікою для вивчення основ інформатики.

2000-ні роки – учні стають переможцями Ломоносовського турніру, призерами МАН; учителі (Бутівченко В.В., Парасина А.А., Березняк І.А., Калініченко О.М., Шахун І.В.) – переможцями конкурсу «Учитель року». Активізується співпраця з провідними вищими навчальними закладами.

2020 РІК – НОВІ ДОСЯГНЕННЯ

- розпочато реалізацію науково-педагогічного проєкту **«Інтелект України»**;
- Борисенко Н.В. – переможець **Фестивалю «добрих практик» освітян Харківщини**;
- численні перемоги в II етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад з української мови та літератури, історії України, географії, екології, біології, трудового навчання, англійської мови, інформатики, інформаційних технологій, російської мови та літератури;
- 3 переможці конкурсу ім. Т. Г. Шевченка;
- 6 переможців конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика;
- перемоги у конкурсній-захисті МАН:
 - Денісов Микита (кер. Бакай Л.С.),
 - Саницька Єлизавета (кер. Бакай Л.С.),
 - Гром Єлизавета (кер. Кольченко Л.М.);
- Овчаренко Кристина – лауреат Обласного фестивалю ораторського мистецтва **«Людина завжди повинна пам'ятати, звідки вона пішла в життя»** (О. Довженко);
- Онопрієнко Данило – переможець III (обласного) етапу Всеукраїнської олімпіади з біології, представник збірної Харківської області на IV етапі.

Аналіз методичної роботи за 2021/2022 навчальний рік

1. Організація методичної роботи закладу

(див. Рис. 2.1.)

Науково-методична діяльність закладу протягом 2021/2022 навчального року була спрямована на реалізацію актуальних пріоритетів сучасної освіти та виконання стратегічних завдань, визначених проблемними темами району.

Проблемна тема району:

«Підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом упровадження інноваційних технологій на засадах компетентнісного підходу до навчання й виховання», у межах напряму: «Мережева взаємодія – основа розвитку професійної компетентності педагогів в освітньому просторі».

Цей напрям визначив основні акценти методичної роботи та став орієнтиром для формування змісту, форм, методів і технологій професійного розвитку педагогів.

2. Форми організації методичної роботи

Протягом навчального року у практику діяльності було активно впроваджено різноманітні інтерактивні, діяльнісні та творчі форми методичної роботи, що забезпечили підвищення мотивації педагогів до професійного зростання та сприяли розвитку їхньої компетентності.

Серед ефективних форм роботи варто відзначити:

- творчі зустрічі з метою обміну досвідом та актуалізації успішних педагогічних практик;
- педагогічні конкурси, що стимулювали розвиток професійної майстерності та творчості;
- круглі столи, спрямовані на колективний аналіз освітніх проблем та вироблення спільних методичних рішень;
- тренінгові заняття, що забезпечували розвиток soft skills і методичних компетентностей педагогів;
- звіти кращих педагогів, які стали джерелом успішних практик та моделей діяльності;

- тижні педагогічної майстерності, в межах яких демонструвалися відкриті уроки, майстер-класи та методичні заходи;
- фестивалі педагогічних ідей та технологій, що сприяли популяризації інновацій у закладі освіти.

Організація методичної роботи у 2021/2022 н.р. мала системний та цілеспрямований характер і була спрямована на:

- модернізацію професійної діяльності педагогів;
- формування нових компетентностей відповідно до вимог НУШ;
- забезпечення методичної підтримки в умовах упровадження інноваційних технологій;
- створення умов для професійного діалогу, самовираження та самоосвіти педагогів.

Завдяки різноманітності форм роботи та активній позиції вчителів досягнуто динаміку у розвитку професійної компетентності педагогів, що позитивно позначилося на якості освітнього процесу.

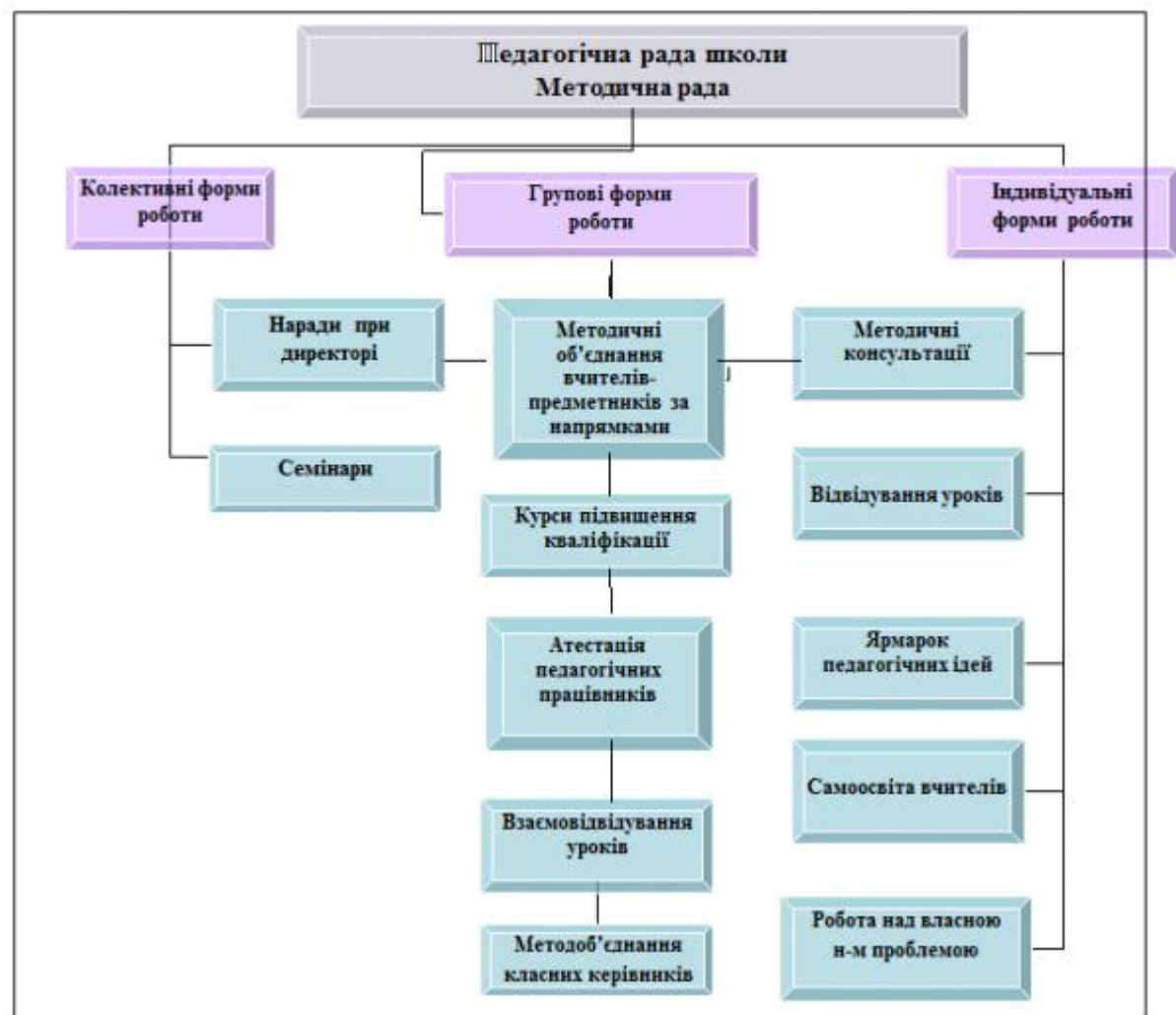


Рис.2.1. Організація методичної роботи у КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»

Поряд із груповими та колективними формами методичної діяльності у закладі активно застосовувалися й **індивідуальні форми підвищення професійної майстерності педагогів**, серед яких:

- **наставництво**, спрямоване на підтримку молодих педагогів і педагогів, які проходять етап професійної адаптації;
- **індивідуальні консультації**, що забезпечували адресну допомогу з актуальних питань викладання, оцінювання, планування та ведення документації.

Забезпечувалося **своєчасне інформування педагогів** про участь у районних і обласних методичних заходах, що сприяло їх професійному розвитку. Атестація педагогічних працівників, огляди педагогічної майстерності, участь у конкурсах

використовувалися як **інструменти стимулювання зростання професійної компетентності**, формування педагогічної культури та творчої активності вчителів.

Методичний кабінет упродовж року функціонував як центр методичної підтримки та професійного розвитку педагогів. У ньому систематизовано:

- нормативно-правові документи з організації навчальної та виховної роботи;
- методичні рекомендації щодо проведення сучасного уроку;
- матеріали з інноваційних технологій навчання;
- банк передового педагогічного досвіду;
- документи з атестації педагогів, курсів підвищення кваліфікації;
- методичні папки вчителів з розробками уроків, позакласних заходів, дидактичними матеріалами;
- матеріали шкільних методичних об'єднань та предметних тижнів.

Функціонує **методична полиця**, що містить навчальні програми, періодичні видання («Директор школи», «Завуч», «Позакласний час»), спеціальну методичну літературу. Проводиться постійне оновлення фондів.

Сформовано **бібліотечку інформаційних дайджестів**, діє виставка робіт педагогів, які брали участь у презентаціях педагогічних ідей. Тричі на рік бібліотека організовує **виставку-огляд новинок методичної літератури**.

Розроблено:

- положення про шкільні методичні об'єднання,
- рекомендації щодо планування та аналізу роботи ШМО

Для всіх учителів були проведені системні консультації з ключових аспектів освітньої діяльності, зокрема:

- планування та ведення шкільної документації;
- організація профільного навчання;
- створення соціальних проєктів;
- індивідуалізація та диференціація освітнього процесу;
- впровадження інноваційних технологій;
- методика та технологія аналізу уроку;
- складання тематичних і поурочних планів;

- робота з обдарованими учнями та учнями, які потребують особливої уваги;
- організація повторення та узагальнення матеріалу;
- ведення ділової документації.

Випущено методичні бюлетені **«Творчий портрет учителя», «Моя педагогічна творчість».**

Пріоритетними напрямками розвитку виховної роботи у 2021/2022 навчальному році були:

- становлення та розвиток власних виховних систем класних колективів;
- формування інтересу до української культури та національних традицій;
- виховання толерантної, соціально активної особистості;
- вивчення й розвиток виховного потенціалу уроку;
- забезпечення психологічного супроводу виховної діяльності;
- реалізація завдань громадянського виховання через природоохоронні, екологічні та проєктні активності;
- удосконалення професійної підготовки класних керівників.

Під гаслом **«Школа і сім'я – грані співдружності»** виховна робота спрямовувалася на розвиток індивідуальності учнів. Близько 85% школярів брали участь у виховних заходах різних рівнів і напрямів.

У школі організовано системну роботу з охорони праці та безпеки життєдіяльності відповідно до вимог чинних законів та санітарних норм. Забезпечено:

- функціонування служби охорони праці;
- проведення всіх видів інструктажів;
- наявність необхідної документації в кабінетах та приміщеннях;
- регулярне обговорення питань безпеки на нарадах;
- інформаційні куточки щодо здоров'я та безпеки учнів.

Проводилася профілактика:

- травматизму,
- інфекційних захворювань,
- правопорушень та девіантної поведінки.

Організовано індивідуальну роботу з дітьми «групи ризику», співпрацю з батьками та відповідними службами.

У закладі функціонує медичний пункт, де забезпечено:

- щорічні медичні огляди,
- розподіл учнів на медичні групи,
- профілактику захворювань,
- консультації для батьків.

Залучено позабюджетні кошти, надано благодійну допомогу батьками та спонсорами (ремонтні роботи, обладнання, матеріали).

Регулярно проводився благоустрій території: догляд за квітниками, скошування трави, ремонт огорожі, фарбування бордюрів, вивезення сміття.

Надалі необхідно реалізувати:

- заміну старих вікон на енергоощадні;
- капітальний ремонт кабінетів, їдальні та фасаду;
- дооснащення кабінетів та спортивної зали.

Адміністрація здійснювала всебічний контроль за:

- якістю навчально-виховного процесу;
- рівнем навчальних досягнень;
- станом відвідування та дисципліни;
- веденням документації.

На основі результатів моніторингу ухвалювалися управлінські рішення щодо вдосконалення діяльності педагогів та підтримки учнів.

2.2. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Потреби сучасного суспільства зумовлюють перегляд ставлення до вчителя та його ролі в освітньому процесі. Вислів К. Ушинського про те, що *«лише*

особистість може діяти на розвиток особистості, лише характером можна формувати характер» став аксіомою, яка знову акцентує увагу на унікальності кожного педагога та значущості його впливу на учнів [106].

1. Перехід від імперативного до особистісно орієнтованого управління

Традиційне імперативне управління, засноване на зовнішньому тиску, нав'язуванні норм, методів і результатів, поступово втрачає ефективність та відходить на другий план. Йому на зміну приходить **особистісно орієнтоване управління**, яке передбачає повагу до індивідуальності та унікальності педагога, орієнтацію на його внутрішній потенціал і розвиток.

Реалізація цього підходу забезпечує:

- формування здорового морально-психологічного клімату, атмосфери довіри та взаємоповаги;
- підвищення активності й зацікавленості педагогів, стимулювання їхнього саморозвитку, творчості та ініціативності;
- відповідальне виконання функціональних обов'язків і реальну реалізацію прав учасників освітнього процесу;
- створення дієвих систем самоуправління на різних рівнях управління;
- полегшення адаптації школи до змін у зовнішньому середовищі [24, 4].

Особистісно орієнтоване управління ґрунтується на глибокому розумінні потреб педагога: прагненні уваги, поваги до своєї індивідуальності, визнання значущості власної праці для учнів, батьків, колег, держави та освітнього закладу. Тому уніфікований підхід до стимулювання, характерний для попередніх десятиліть, втрачає актуальність, оскільки ігнорує індивідуальні особливості вчителя та блокує дію його внутрішніх мотиваційних чинників.

2. Специфіка педагогічного стимулювання як психолого-педагогічного феномена

Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів має низку принципових особливостей, що відрізняють його від управлінського стимулювання в інших сферах.

Педагогічне стимулювання спрямоване на формування стійких мотивів професійного розвитку через інтеріоризацію зовнішніх стимулів. Складність процесу полягає у необхідності:

- зміцнення другорядних або формування нових провідних мотивів,
- забезпечення їх трансформації у стійкі смислоутворюючі складники діяльності,
- досягнення того, щоб сформовані мотиви функціонували без постійного впливу зовнішніх чинників.

Педагогічне стимулювання поєднує:

- **об'єктивні чинники професійної діяльності** (зміст роботи, можливості розвитку, організація освітнього процесу);
- **суб'єктивні потреби вчителя**, зокрема потреби у безпеці, визнанні, повазі, самоактуалізації тощо.

Врахування того, що є особистісно значущим для педагога, підвищує результативність його праці, сприяє зростанню продуктивності.

Спираючись на концепцію З.І. Равкіна [80], визначаємо такі ключові чинники:

- **Ставлення до людей (адміністрації, колег, учнів, батьків)**

Позитивне ставлення створює сприятливу атмосферу та підтримує мотивацію. Негативне ставлення або конфлікти, навпаки, породжують опір стимулювальному впливу.

- **Ставлення до себе**

Самооцінка визначає рівень домагань і готовність людини до самовдосконалення. Занижена самооцінка блокує мотивацію, завищена — заважає адекватному сприйняттю зворотного зв'язку.

- **Ставлення до предметного середовища, зокрема до школи як простору діяльності**

За Н. Коломінським [43], предметне середовище суттєво впливає на психоемоційний стан педагога. Естетично організований простір, комфортні умови праці, сприятливий дизайн створюють позитивний психологічний фон, що підвищує працездатність та стимулює творчість.

• Ставлення оточуючих до вчителя

Визнання діяльності вчителя іншими є важливим фактором формування самооцінки та професійної мотивації. Як зазначає Н. Волкова [25], «публічний ефект» або зміна поведінки людини під впливом присутності інших залежить від авторитету, статусу та характеру взаємин у колективі. Це безпосередньо впливає на активізацію або, навпаки, гальмування мотивів професійного розвитку.

Метою педагогічного стимулювання є не лише спонукання до дії, а й формування позитивних психологічних станів, серед яких:

- відчуття значущості власної професії;
- радість від досягнень та успіхів;
- творчий підйом і натхнення;
- внутрішня мобілізація сил, зростання працездатності;
- стійка професійна зацікавленість як чинник саморозвитку.

Саме ці стани забезпечують готовність учителя працювати з максимальною віддачею, проявляти ініціативу, впроваджувати нові ідеї, підвищувати якість педагогічної діяльності.

Визначені специфічні ознаки процесу педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів стали підставою для формулювання **принципів його організації**, дотримання яких забезпечує цілеспрямованість і результативність управлінського впливу.

До таких принципів належать:

- **Принцип рефлексії.** Передумовою ефективного стимулювання професійного зростання вчителів є здатність педагога до критичного самоаналізу, об'єктивного осмислення власних професійних якостей, результатів педагогічної діяльності, виявлення зон успіху та труднощів.
- **Принцип урахування потреб педагога.** Потреби особистості формують її мотиваційну сферу, яка визначає спрямованість професійної діяльності, ступінь залученості педагога до процесу самовдосконалення, інтенсивність його активності. Стимулювання буде ефективним лише за умови, якщо воно спирається на реальні, усвідомлені потреби вчителя.

- **Принцип усунення психологічних бар'єрів.** Базою педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів є опора на сильні сторони особистості та систематична робота з подолання психологічних бар'єрів (непевненість у собі, страх нововведень, негативний досвід, внутрішні конфлікти тощо), які гальмують позитивну динаміку професійного розвитку.
- **Принцип опори на акцентуальні риси педагога.** Знання акцентуацій характеру та індивідуально-психологічних особливостей вчителя дає змогу будувати процес стимулювання так, щоб він спирався на домінуючі позитивні якості особистості (відповідальність, комунікабельність, здатність до емпатії, наполегливість тощо) і перетворював їх на ресурс професійного зростання.
- **Принцип професійної комфортності.** Під професійною комфортністю розуміємо сукупність умов, створених у загальноосвітньому закладі, які максимально сприяють реалізації особистісного та професійного потенціалу педагога. До таких умов належать: належний рівень навчально-матеріальної бази, сприятливий морально-психологічний клімат, підтримувальний стиль керівництва, доброзичливе, шанобливе ставлення директора до вчителя.
- **Принцип індивідуального підходу.** Орієнтація на індивідуальні особливості вчителя (цінності, установки, освітні потреби, професійний досвід) сприяє формуванню особистісної залученості педагога до процесу самовдосконалення, що, своєю чергою, підвищує швидкість і результативність професійного зростання.
- **Принцип мобільності педагога.** Від рівня активності, гнучкості та готовності до змін з боку вчителя залежить темп і ефективність досягнення бажаного професійного рівня. Внутрішня інертність, пасивність, байдужість до професійного саморозвитку суттєво уповільнюють даний процес.

Особливість педагогічної професії полягає в тому, що успіх учня водночас є успіхом учителя, а успіх учителя часто відображає результативність управлінської діяльності керівника освітнього закладу, зокрема його вміння створювати й підтримувати **ситуацію успіху** для кожного працівника.

Успіх розглядається як стан задоволення від досягнення очікуваного результату, що стає потужним джерелом фізичних і духовних сил особистості. За Н. Батуриним, успіх санкціонує збереження та консолідацію обраної програми дій, підтримання вже встановлених зв'язків і готовність відтворювати їх у новому циклі діяльності [12].

Успіх знаходиться в діалектичному зв'язку з метою, оскільки досягнутий результат є практичним втіленням заздалегідь поставленої цілі. Звідси випливає, що успіх педагога та результати його діяльності є не випадковими, а **попередньо спланованими явищами**, реалізація яких передбачає проходження низки етапів:

- виявлення потреб і бажань особистості;
- формулювання мети, якої педагог прагне досягти у професійній діяльності;
- діагностика психологічних якостей, професійних здібностей та умінь учителя;
- аналіз зовнішніх і внутрішніх умов досягнення бажаного результату;
- добір і обґрунтування можливих засобів досягнення поставленої мети;
- поетапне моделювання руху до очікуваного результату;
- уточнення та підтвердження мети;
- діяльність, спрямована на реалізацію цілей;
- зіставлення реального результату з первісно поставленою метою;
- емоційна оцінка отриманого результату.

На етапі аналізу умов вчитель має виокремити фактори, що сприяють досягненню мети, та ті, що йому перешкоджають. Серед сприятливих умов слід виділити оптимальні, які створюють найкращі можливості для розв'язання професійних проблем. Серед несприятливих – окреслити ті, які можуть бути змінені або усунені в ході професійної діяльності [38].

Створення директором навчального закладу ситуації успіху педагога полягає в систематичній підтримці та допомозі вчителю у досягненні ним особисто значущих, але реалістичних професійних цілей. Реалізація проміжних цілей викликає стан емоційного піднесення, який, у свою чергу, стає новим стимулом до подальшої активності та руху до кінцевого результату.

Поняття «*успіх*» і «*результат*» є семантично близькими, проте не тотожними. Результат фіксує факт досягнення певного рівня показників діяльності, тоді як успіх пов'язаний із суб'єктивним переживанням позитивних емоцій від цього досягнення. Можлива ситуація, коли формально досягнутий результат не переживається особистістю як успіх, якщо він не відповідає внутрішнім очікуванням чи амбіціям.

Отже, вихідним положенням для визначення методичної бази процесу педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів є теза про те, що **даний процес має створювати ситуацію успіху**, викликати позитивні емоції, оскільки задоволення від діяльності формує щодо неї внутрішню мотивацію [41].

Створення ситуації успіху, систематичне позитивне підкріплення дій учителя у сфері самовдосконалення виступає поштовхом до активізації його діяльності та мобілізації зусиль, спрямованих на професійне зростання.

На думку В. Кириченко та І. Рудницької [41], ефективне використання підкріплення можливе за умови дотримання таких правил:

- на початковому етапі розв'язання проблеми доцільно максимально посилювати позитивне підкріплення;
- необхідно передбачати й фіксувати перші ознаки змін у поведінці педагога та своєчасно на них реагувати;
- варто реагувати відразу, щойно помічено позитивні зрушення в діях учителя;
- важливо переконатися, що спосіб підкріплення є однозначно зрозумілим для адресата, а зміст оцінки (позитивний чи негативний) не викликає у нього сумнівів;
- із досягненням бажаного рівня ефективності роботи частоту зовнішнього схвалення доцільно поступово зменшувати.

Досягнення стійких позитивних результатів можливе лише за умови відповідального ставлення вчителів до процесу самовдосконалення та систематичного, цілеспрямованого застосування позитивного підкріплення з боку адміністрації.

Таким чином, до **методів стимулювання професійного зростання вчителів** відносимо такі, що:

1. створюють ситуацію успіху особистості, викликають і закріплюють позитивні емоції як умову активізації професійної діяльності та мобілізації зусиль, спрямованих на підвищення власного професійного рівня;
2. спонукають до відповідального, ініціативного ставлення вчителя до досягнення поставлених цілей.

Серед методів стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти виокремлюємо чотири основні групи:

- **методи заохочення;**
- **методи здорової конкуренції;**
- **методи моделювання перспективи;**
- **методи контролю.**

Під **заохоченням** розуміємо цілеспрямовану, послідовну систему надання вчителям школи індивідуально зорієнтованої підтримки та справедливої винагороди за їхній трудовий внесок. Зацікавлена, щира підтримка з боку колег та керівництва завжди полегшує подолання труднощів педагогічної діяльності; натомість її відсутність виступає чинником гальмування індивідуального професійного розвитку вчителя [52].

Проте на практиці директори закладів загальної середньої освіти часто недооцінюють значення заохочення як важливого інструмента стимулювання професійного зростання педагогів. В. Крижко та Є. Павлютенков [52] виокремили низку причин, що зумовлюють таку ситуацію:

Нерозуміння психологічних механізмів мотивації. Частина керівників не володіє достатніми знаннями щодо того, як саме заохочення впливає на емоційний стан педагога, його професійну активність, ініціативність та здатність до творчого зростання.

Домінування адміністративно-наказової моделі управління. За умов імперативного стилю керівництва перевага надається контролю, вказівкам і

вимогам, тоді як позитивне підкріплення, підтримка та моральна винагорода педагогів сприймаються як другорядні або необов'язкові елементи.

Невміння керівників визначити суттєві для вчителя стимули. Деякі директори не враховують індивідуальних потреб, професійних очікувань та особистісних особливостей педагогів, унаслідок чого обрані форми заохочення не збігаються з внутрішньою мотиваційною сферою вчителя й не викликають бажаного ефекту.

Формальний підхід до організації мотиваційної роботи. Заохочення часто застосовується епізодично, безсистемно, без попереднього аналізу результатів діяльності педагога, що нівелює його вплив і не сприяє формуванню стабільної позитивної мотивації.

Недостатність ресурсів або помилкове уявлення про їхню відсутність. Деякі керівники помилково вважають, що стимули мають бути виключно матеріальними, і, не маючи таких можливостей, відмовляються від заохочення взагалі. При цьому моральні стимули — похвала, довіра, делегування повноважень, визнання досягнень — залишаються недооціненими.

Побоювання втратити авторитет чи контроль. Існує думка, що часте заохочення може «розслабляти» педагогів або знижувати дисципліну, тому керівники уникають використання підтримувальних методів мотивації, віддаючи перевагу стриманості чи навіть критичності.



Рис. 2.1. Методична база процесу педагогічного стимулювання вчителів

1. Таким чином, недооцінка заохочення обумовлена сукупністю управлінських, психологічних та організаційних чинників, які перешкоджають формуванню у школі мотиваційного середовища, спрямованого на безперервний професійний розвиток педагогів. Деякі керівники шкіл, розраховуючи на ефективну та сумлінну працю підлеглих, не вважають за потрібне хвалити чи заохочувати їх, виходячи з хибного припущення, що виконання професійних обов'язків саме по собі не потребує додаткового підкріплення. Такий підхід нівелює значення моральної підтримки, позбавляє педагогів почуття визнання й професійної значущості, а відтак знижує внутрішню мотивацію і творчий потенціал педагогічних працівників. Досвідчені директори шкіл не визнають досягнень учителів, якщо вони не відповідають їхнім особистим професійним стандартам.

2. Дехто переконаний у тому, що покарання є більш дієвим стимулом, вважаючи, що саме страх перед негативними наслідками здатний забезпечити дисципліну й підвищити відповідальність педагогів. Однак подібна позиція ґрунтується на авторитарних управлінських установах і суперечить сучасним

психолого-педагогічним уявленням про мотивацію. Практика доводить, що переважання каральних впливів зумовлює емоційне виснаження, формальне виконання обов'язків, зниження ініціативності та довіри до керівництва, що, у свою чергу, істотно гальмує професійне зростання вчителів..

3. Директори шкіл, які недостатньо уваги приділяють аналізу праці педагогів, можуть не помічати їхніх успіхів і докладених зусиль. Унаслідок поверхового або епізодичного контролю значущі професійні досягнення залишаються поза увагою адміністрації, що позбавляє вчителя почуття визнання та знижує його мотивацію до подальшого самовдосконалення.

4. Іноді заохоченню не сприяє характер існуючих у колективі традицій. Якщо в педагогічному середовищі домінує установка на стриманість, знецінення позитивного підкріплення або уникання публічної похвали, то будь-які прояви заохочення сприймаються як порушення неписаних правил. Така корпоративна культура блокує розвиток системи моральних стимулів і не сприяє формуванню атмосфери професійної підтримки.

5. Деякі вчителі не прагнуть до успіху у професійній діяльності, тому й не отримують заохочення. Відсутність мотивації до зростання, схильність до професійної інерції або низький рівень рефлексії зумовлюють пасивне ставлення до підвищення майстерності, що унеможливлює систематичне позитивне підкріплення з боку адміністрації.

6. Люди, що стали керівниками освітніх закладів і не мають середовища професійної конкуренції, часто силою “видавлюють” слова подяки. Нестача навичок емоційної підтримки та управління персоналом, а також низький рівень комунікативної культури призводять до формального, неприродного схвалення, яке втрачає свою стимулюючу функцію.

7. “Я зайнятий” – найпоширеніше прохання керівника вибачити за відсутню чи недостатню похвалу. Посилання на зайнятість слугує зручним виправданням для того, щоб не приділяти уваги моральному підкріпленню педагогів. Проте систематична відсутність зворотного зв'язку породжує у вчителів

відчуття непомітності й недооцінення, що негативно впливає на їх професійну активність.

Методи заохочення поділяємо на дві групи:

- методи морального заохочення;
- методи матеріального заохочення.

Методи морального заохочення професійного зростання вчителів ґрунтуються на створенні атмосфери довіри, психологічного комфорту, уваги до кожного педагога та організації особистісно орієнтованого спілкування керівника з учителями та педагогів між собою. Їх застосування сприяє підвищенню відповідальності педагогів за виконання професійних обов'язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації та забезпеченню зворотного зв'язку щодо оцінки їхніх професійних досягнень.

До цієї групи належать:

- доручення більш складних і відповідальних завдань;
- делегування повноважень керівника;
- підтримка ініціативи та самостійності;
- залучення педагогів до прийняття управлінських рішень;
- надання можливості працювати у престижних класах;
- допомога в самоосвіті;
- популяризація педагогічного досвіду;
- публічна та особиста похвала;
- підкреслення значущості праці педагога для колективу;
- ознайомлення з перспективним досвідом;
- формування й підтримка оптимістичної професійної настанови;
- проведення науково-методичних заходів;
- демонстрування директором зразків власного професійного зростання.

На думку І. Щербо [121], А. Бакурадзе [10], похвала є найбільш доступною та однією з найефективніших форм морального заохочення. Її перевага полягає у швидкості надання зворотного зв'язку та високій здатності впливати на внутрішню мотивацію працівника.

Похвала може мати кілька форм:

- особистісна бесіда;
- публічне визнання перед колегами;
- оголошення подяки в наказі;
- схвалення результатів роботи під час нарад чи педрад.

Ефективність особистої похвали залежить від авторитету керівника, а публічна — від її здатності зміцнювати статус педагога в колективі.

Правила результативного схвалення

Чіткість і предметність. Потрібно конкретизувати, за які дії педагог отримує схвалення.

Об'єктивність оцінювання. Похвала має спиратися на реальні досягнення, незалежно від попередніх помилок чи особистих уподобань керівника.

Щирість. Нещире схвалення не чинить стимулюючого впливу та руйнує довіру.

Емоційний контакт. Під час висловлення похвали бажаними є усмішка, доброзичливий тон, зоровий контакт.

Коли похвала може бути дестимулюючою (за А. Бакурадзе [9])

- коли її використовують як маніпуляцію для навантаження додатковою роботою;
- коли успіхи педагога є результатом діяльності попередника;
- коли заохочення сприймається як формальність, прив'язана до календарної дати;
- коли похвала поєднується з критичним зауваженням;
- коли надмірна регулярність похвали знижує її цінність і провокує заздрість у колективі.

Підтримка ініціативи сприймається вчителем як показник довіри до його професійної компетентності. Право самостійно визначати цілі, обирати засоби їх реалізації, пропонувати нові методичні підходи стимулює творчість і сприяє самореалізації.

Самостійно поставлена мета є одним із найсильніших внутрішніх стимулів, оскільки ґрунтується на особистій зацікавленості педагога у вирішенні професійної проблеми.

Делегування — це передача працівникові частини завдань та повноважень керівника. Разом з ними переходить і відповідальність за результат. Делегування сприяє набуттю управлінських компетентностей, розвитку самостійності та формуванню професійної впевненості.

За А. Бакурадзе [8], для ефективного делегування необхідно визначити:

- межі та зміст завдання;
- рівень самостійності педагога;
- обсяг відповідальності;
- доступ до необхідної інформації.

Що не підлягає делегуванню (за С. Корольок)

- стратегічні рішення;
- завдання, що потребують негайного виконання;
- питання з високим рівнем ризику;
- рішення щодо місії, структури й розвитку закладу;
- кадрові питання;
- розподіл педагогічного навантаження;
- фінансові рішення.

Правила успішного делегування (за А. Бакурадзе [9])

- завдання слід передавати цілісно, а не фрагментами;
- кожне завдання має бути адресовано конкретному працівникові;
- інструкції повинні бути чіткими та повними;
- педагог має отримати доступ до ресурсів;
- не слід надмірно втручатися в процес виконання;
- необхідно контролювати кінцевий результат і забезпечувати зворотний зв'язок.

Методи матеріального заохочення стимулюють професійне зростання педагога через покращення його добробуту та можливостей для саморозвитку,

оздоровлення, культурного дозвілля та підвищення кваліфікації. Матеріальні стимули слугують також показником суспільного визнання праці вчителя та впливають на престиж професії.

До матеріальних стимулів належать:

- заробітна плата;
- премії;
- доплати;
- надбавки за престижність;
- одноразові заохочення;
- оплата самоосвітніх заходів;
- матеріальна допомога.

Матеріальна винагорода має бути об'єктивною, прозорою, пов'язаною з конкретними досягненнями. Преміювання виконує стимулюючу функцію лише тоді, коли критерії нагородження відомі всьому колективу та сприймаються як справедливі.

До середини 1990-х років поняття «конкуренція» трактувалося здебільшого у біологічному та економічному вимірах. У сучасному ж розумінні конкуренція — це соціальне явище, що проявляється у прагненні до кращих результатів у будь-якій діяльності, зокрема педагогічній.

Дух суперництва найбільш виражений у педагогів із розвиненим почуттям честолобства. Такі вчителі не потребують створення додаткових умов — вони самі прагнуть бути серед найкращих, активно беруть участь у конкурсах, ініціативах, методичних заходах, що сприяє їх професійному зростанню.

Решті вчителів у тій чи іншій мірі необхідний вплив зовнішніх чинників як спонукальних факторів активізації суперництва, що вимагає організації та проведення різноманітних професійних змагань серед педагогів школи, а також між навчальними закладами міста, району чи області. Такі форми діяльності створюють умови для професійної самореалізації, сприяють підвищенню якості педагогічної роботи та стимулюють учителів до постійного самовдосконалення.

Попри те, що дефініція поняття «конкуренція» містить лексему «боротьба», вона не обмежується жорсткими чи деструктивними формами протистояння, які можуть проявлятися у несправедливості, приниженні чи психологічному тиску. Використовуючи поняття «здорова конкуренція», розуміємо боротьбу як діяльність, спрямовану на досягнення найвищих результатів за чітко визначеними критеріями, що відповідають вимогам суспільства, адміністрації, учнів і батьків, за умови наполегливої праці над власним професійним зростанням.

Таким чином, здорова конкуренція виступає педагогічним феноменом, що передбачає таку організацію змагання, за якої кожен учитель отримує можливість для самореалізації у сприятливому творчому соціально-психологічному кліматі. Саме соціально-психологічний клімат визначає характер стосунків у колективі та зумовлює цілі професійної діяльності вчителя. Наприклад, відвідуючи відкритий урок колеги, педагог може ставити за мету вивчення методики використання інтерактивних технологій, а не пошук недоліків з метою підвищення власної самооцінки.

До методів здорової конкуренції належать різноманітні професійні конкурси, зокрема конкурс «Учитель року». Метою його проведення може бути відбір кандидата для участі у міському чи обласному етапі. Участь у шкільному конкурсі беруть учителі, які виявили бажання та подали відповідні заявки.

Схема проведення шкільного конкурсу може бути такою:

1. Захист власної системи роботи:
презентування методичної проблеми, над якою працює педагог, та шляхів її реалізації в освітньому процесі (уроки, виховні заходи, методичні розробки).
2. Проведення відкритого уроку:
демонстрація практичної реалізації теоретичних положень визначеної проблематики.
3. Анкетування вчителя:
з'ясування рівня володіння програмовим матеріалом, методикою навчання, знаннями вікових та індивідуальних особливостей учнів.

4. Розв'язання педагогічних ситуацій:

пошук конструктивних варіантів виходу з проблемних ситуацій.

До участі у визначенні переможця можуть залучатися всі члени педагогічного колективу. У цьому випадку метою конкурсу є визначення педагога, який найбільш результативно працював упродовж року.

Критерії оцінювання:

1. рівень навченості учнів (за результатами контрольних робіт, моніторингів, тестувань);
2. робота з обдарованими дітьми (участь у конкурсах, олімпіадах, МАН тощо);
3. активність учителя у методичній роботі (участь у творчих групах, наявність методичних розробок, публікацій);
4. результати анкетування учнів щодо авторитету й професійності педагога;
5. результати анкетування батьків.

Можлива поетапна форма конкурсу: кожні 2–3 місяці визначається кращий учитель, а наприкінці року обирається абсолютний переможець.

До методів здорової конкуренції також належать:

- проведення педагогічних рад у формі захисту роботи методичних об'єднань;
- презентації методичних виставок, діаграм, статистичних матеріалів;
- участь у рингах, ділових іграх, методичних турнірах.

Аналіз досліджень свідчить, що професійне зростання вчителя суттєво залежить від сформованості продуктивно-позитивної Я-концепції. Формування її складових базується на критичному самоаналізі здібностей, поведінки та результатів професійної діяльності з урахуванням об'єктивних умов її здійснення. За Т. Д'ячковою [30], ефективність самоаналізу забезпечується умінням:

- порівнювати результати з поставленими цілями;
- усвідомлювати, що могло б бути вдосконалене;
- аналізувати власні невдачі та робити з них висновки.

Формування Я-концепції відбувається у процесі самопізнання, взаємодії з іншими людьми та професійної діяльності. За А. Деркачем і В. Зазикіним [1], структура Я-концепції включає:

- Я-реальне — уявлення особистості про себе в теперішній момент;
- Я-ідеальне — образ бажаних професійних і моральних якостей;
- Я-динамічне — уявлення про розвиток у майбутньому;
- Я-фантастичне — уявлення про ідеальний стан за умов необмежених можливостей.

За умови адекватності самооцінки та реалістичного оцінювання власних можливостей гармонійна інтеграція цих компонентів виступає стимулом досягнення педагогом високих професійних стандартів.

Керівник школи відіграє ключову роль у формуванні позитивної Я-концепції педагогів, оскільки саме він здатний розкривати як близькі, так і далекі перспективи професійного розвитку, моделювати можливі траєкторії кар'єрного зростання. Згідно з моделлю І. Зубкової [38], кар'єрні орієнтації є структурним елементом цілісного Я-образу педагога-професіонала.

Якщо в адміністративно-командні часи кар'єрні прагнення сприймалися як небажане явище, то сучасний підхід розглядає кар'єру як спосіб професійної самореалізації, зміцнення самоповаги, підвищення якості педагогічної діяльності та зростання престижу вчителя.

Досягнення певного професійного рівня визначає спектр посад, на які може претендувати педагог. Отже, професійне зростання є прямою умовою можливості переходу на вищий щабель педагогічної кар'єри.

Висновки до розділу 2

Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти постає як процес цілеспрямованого, послідовного та систематичного впливу суб'єкта управління на особистість педагога сукупністю матеріальних і моральних чинників. Його метою є активізація професійної діяльності вчителя, підвищення рівня його педагогічної компетентності та професіоналізму в умовах взаємної поваги, довіри, підтримки й доброзичливості.

Забезпечення таких умов сприяє внутрішньому прийняттю педагогом цілей і

цінностей освітнього закладу, розумінню значущості власного внеску в його розвиток. У цьому контексті зростає важливість усвідомлення педагогом специфіки, місії та переваг закладу освіти, що створює основу для формування «корпоративного духу». Під цим поняттям розуміємо почуття гордості за свою освітню організацію, відповідальність за її майбутнє, ототожнення з її здобутками та прагнення примножувати їх.

Сформований корпоративний дух стає потужним мотивуючим фактором, який спонукає вчителя до постійного саморозвитку, пошуку нових форм, методів і технологій навчання й виховання. Він орієнтує педагога на підвищення якості власної діяльності задля зміцнення позитивного іміджу школи серед учнів, батьків, професійної спільноти міста та органів управління освітою регіону. У результаті педагогічне стимулювання набуває стратегічного значення, оскільки забезпечує зростання конкурентоспроможності закладу та підвищення його рейтингу в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3

УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ (НА ПРИКЛАДІ КЗ «ХАРКІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №112 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»)

3.1. Конструювання моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»)

Забезпечення дієвості та результативності методу моделювання перспективи можливе лише за умови існування в закладі загальної середньої освіти чітко вибудованої, структурно й змістово обґрунтованої моделі кар'єрного зростання педагогічних працівників, а також визначених критеріїв професіоналізму для кандидатів на керівні посади. У межах проведеного дослідницького пошуку нами запропоновано модель організації цього процесу для закладів загальної середньої освіти.

Модель внутрішньошкільного професійного зростання вчителів має ґрунтуватися на концепції взаємонавчання педагогів. Її сутність полягає у професійному вдосконаленні особистості завдяки системній співпраці з колегами, відчуттю їхньої підтримки, обміну здобутками педагогічної діяльності, поглибленню предметних, психологічних і методичних знань, а також передачі досвіду науково-дослідницької роботи.

Термін «взаємонавчання» інтегрує два важливі підходи:

1. Наставництво – коли розвиток професійних якостей педагога відбувається у процесі співпраці з колегою, який має вищий рівень професійної майстерності, авторитет та управлінський чи методичний досвід.

2. Взаємонавчання рівних – спільна діяльність учителів одного професійного рівня, зорієнтована на:

- вивчення та аналіз сучасної педагогічної практики;
- взаємні консультації та обговорення проблемних ситуацій;
- підвищення індивідуальної педагогічної майстерності;
- обмін ідеями та методичними надбаннями;
- проведення спільних досліджень у навчальному процесі;
- пошук шляхів розв'язання труднощів, що виникають у практичній діяльності педагога [76].

Такий підхід створює сприятливе середовище для горизонтального й вертикального професійного зростання педагогів, забезпечує сталість розвитку кадрового потенціалу школи та підсилює ефективність управлінського впливу керівника.

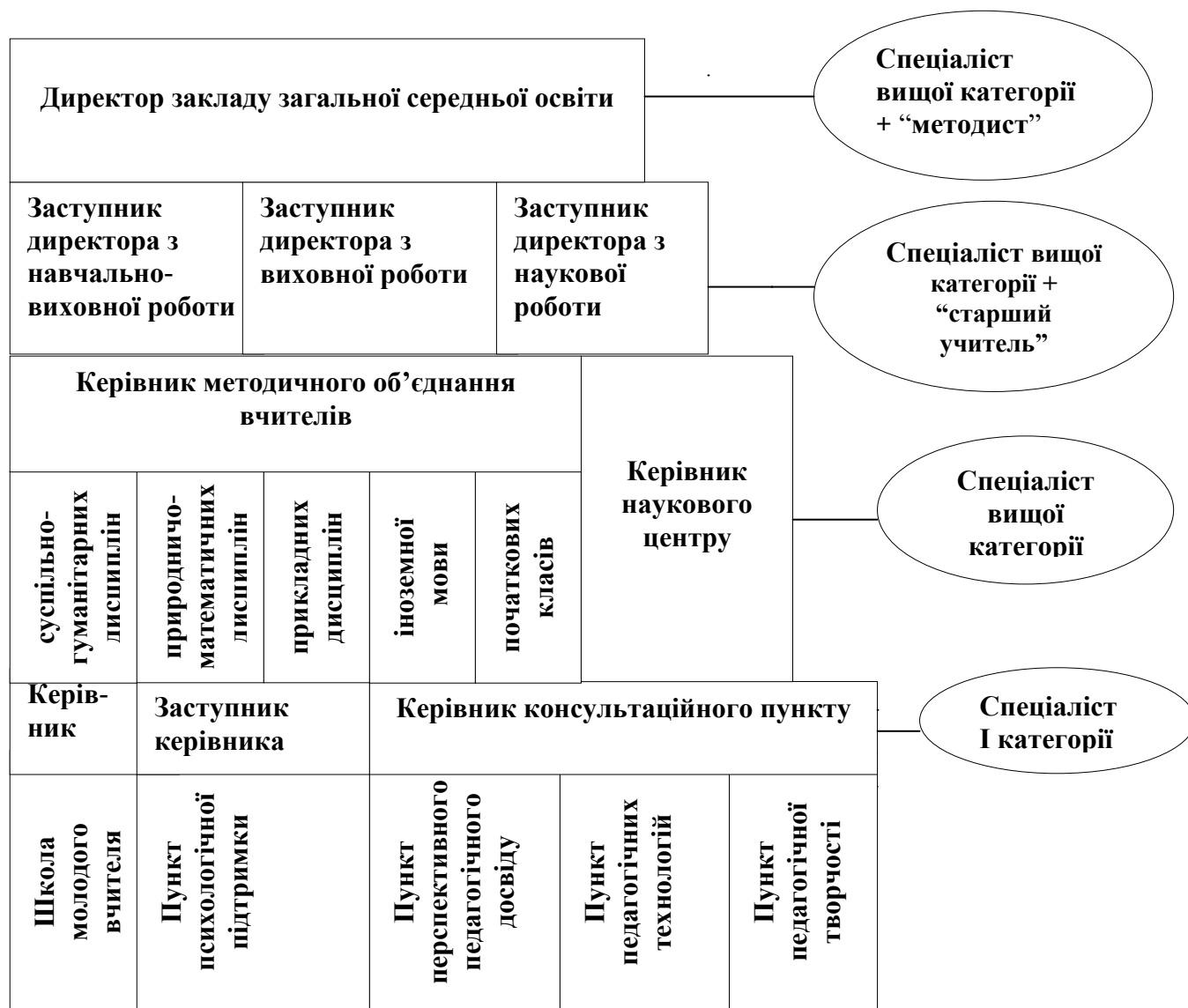


Рис. 3.1. Модель внутрішньошкільного кар'єрного зростання вчителів

Реалізації процесу взаємонавчання фахівців сприяє створення спеціалізованих консультаційних пунктів, діяльність яких передбачає вивчення певної педагогічної проблематики та надання колегам інформаційної, методичної й психологічної підтримки у процесі її розв'язання.

Консультаційний пункт психологічної підтримки має на меті допомагати педагогам школи у вирішенні психологічних труднощів, популяризувати психологічні знання, виявляти творчий потенціал працівників. До обов'язків його членів входять: організація зустрічей із фаховими психологами; виступи з доповідями з питань загальної, вікової та педагогічної психології; пошук відповідей

на запити педагогів; проведення психодіагностичних процедур (тестувань) для визначення професійно важливих якостей учителів, рівня задоволеності умовами праці, особливостей характеру, самооцінки тощо. Психологічна підтримка також забезпечується через практичні заняття з релаксації, аутотренінгу, рекомендації щодо подолання стресу, зняття нервово-емоційної напруги.

Консультаційний пункт перспективного педагогічного досвіду виконує два ключові завдання:

а) сприяння підвищенню професійного рівня педагогів шляхом ознайомлення їх із перспективним досвідом учителів інших шкіл міста, області, України, а також інновацій зарубіжної педагогіки;

б) популяризація власного педагогічного досвіду вчителів закладу.

Реалізація першого напрямку включає вивчення діяльності провідних педагогів, аналіз особливостей їх роботи, організацію відвідувань відкритих уроків, упровадження їхніх методичних напрацювань у практику. Другий напрям передбачає публікацію статей педагогів у фахових виданнях, представлення їх діяльності у медійному просторі. Публічність досягнень учителя виступає тривалим стимулом професійного зростання, оскільки спонукає підтримувати та підвищувати власний авторитет.

Поширення досвіду педагогів школи потребує наявності систематизованих картотек прес-релізів навчальних закладів, які містять інформацію про особливості організації освітнього процесу, методичні заходи, тематику науково-методичної роботи. Це дозволяє педагогам порівнювати практики, запозичувати корисні ідеї, знаходити нові шляхи розв'язання спільних професійних проблем.

Члени консультаційного пункту також налагоджують співпрацю з редакціями газет, фахових журналів, видавничими центрами та місцевими телерадіокомпаніями з метою популяризації доробків учителів школи та висвітлення досягнень колективу у ЗМІ.

Консультаційний пункт педагогічних технологій зосереджується на вивченні теоретичних основ сучасних технологій навчання та поширенні цієї інформації серед педагогів. Пункт організовує відкриті уроки, моделювання

навчальних занять із виконанням учителями ролей учнів, науково-методичні семінари. Важливою частиною роботи є взаємовідвідування уроків із подальшим аналізом впровадження технології та добором найефективніших прийомів. Пункт також проводить тематичні «місячники» педагогічних технологій, під час яких учителі мають змогу побачити практичне застосування інновацій у роботі колег.

Консультаційний пункт педагогічної творчості підтримує і розвиває творчий підхід у професійній діяльності педагогів. До його завдань входить збирання та розроблення цікавого дидактичного матеріалу (навчальні ігри, логічні задачі тощо), надання допомоги вчителям у застосуванні творчих методів навчання, організація різноманітних конкурсів та змагань для учнів і педагогів.

Підвищення професійного рівня педагогічного колективу також забезпечується **роботою наукового центру**, діяльність якого розгортається у двох напрямках:

1. організація науково-дослідницької роботи педагогів;
2. допомога в організації й керівництві науково-дослідницькою діяльністю учнів.

Центр знайомить учителів із методами проведення наукових досліджень, правилами обробки експериментальних даних, організовує зустрічі з науковцями, проводить конференції, налагоджує контакти з редакціями журналів для публікацій. Важливою є взаємодія з Малою академією наук України щодо організації, підготовки та проведення конкурсів-захистів учнівських досліджень.

Очолювати консультаційний пункт психологічної підтримки має шкільний психолог, а керівниками інших об'єднань можуть бути педагоги не нижче першої кваліфікаційної категорії, що відповідають вимогам «Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [98].

Посади керівників методичних об'єднань та наукового центру доцільно доручати педагогам вищої категорії, які продемонстрували високий рівень професіоналізму, творчості та результативності освітньої діяльності.

Кар'єрне зростання педагогів здійснюється у **горизонтальному** (розширення професійних функцій, підвищення майстерності) та **вертикальному** (просування на керівні посади) напрямках. Резерв кадрів на керівні позиції має бути відкритим і

прозорим для працівників, оскільки інформування про перспективи сприяє формуванню реалістичних професійних планів і зміцненню мотивації.

Ефективність моделювання перспективи значно підсилюється матеріальним стимулюванням, яке повинно мати виражений диференційований характер залежно від рівня професійних досягнень.

Методи моделювання перспективи є універсальними й мають застосовуватися щодо кожного педагога, водночас їхня результативність залежить від індивідуальних особливостей особистості.

Підтримка ініціативи та розширення самостійності педагогів не усувають необхідності здійснення керівником контролю. **Методи контролю** передбачають спостереження, перевірку виконання програми професійного самовдосконалення, надання допомоги у разі виникнення труднощів.

Об'єктами внутрішньошкільного контролю є:

- удосконалення форм і методів навчально-виховної роботи;
- гуманізація взаємин «учитель – учень»;
- упровадження інноваційних технологій навчання;
- рівень навчальних досягнень та вихованості учнів;
- розвиток творчої співпраці учителя з учнями;
- сприяння особистісному розвитку школярів.

Контроль навчальних досягнень учнів включає:

1. перевірку сформованості знань і вмінь відповідно до вимог програм;
2. аналіз розвитку аналітичного мислення;
3. уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
4. міжпредметні інтеграції;
5. рівень мовленнєвої культури;
6. навички роботи з інформаційними джерелами;
7. відсутність мовних помилок та русизмів;
8. здатність учнів до стійкої навчальної мотивації [104].

До методів внутрішньошкільного контролю належать: відвідування уроків та позакласних заходів, аналіз контрольних робіт, тестування, опитування, анкетування

учнів, батьків і педагогів, аналіз планів роботи, перевірка техніки читання, оцінювання участі вчителя в методичній роботі тощо.

Посилення контролю професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів значною мірою залежить від індивідуально-психологічних характеристик педагога: його внутрішньої переконаності в необхідності самовдосконалення, відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків, рівня самооцінки, сформованості навичок рефлексії та самоконтролю. Саме ці компоненти визначають готовність учителя приймати стимулюючі впливи, адекватно оцінювати власний професійний поступ і активно долучатися до розвитку власної педагогічної майстерності.

Індивідуальний підхід до особистості педагога стає методологічною основою для розроблення моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів, яка спирається на врахування трьох ключових компонентів:

1. **потреб особистості;**
2. **рівня самооцінки;**
3. **типових проявів акцентуацій характеру чи темпераменту.**

Запропонована модель забезпечує можливість визначення саме тих педагогічних стимулів, які є особистісно значущими для конкретного вчителя й здатні викликати внутрішню мотивацію до професійної активності. Володіння керівником школи інформацією про індивідуальні особливості педагога істотно розширює можливості варіювання стимулюючих впливів, підвищує їхню адресність і результативність.

Проблема врахування потреб учителів при активізації їх професійної діяльності ґрунтовно розглядалася А. Бакурадзе, який у своїх дослідженнях прагнув знайти відповідь на питання: **як зробити так, щоб цілі, визначені директором школи, набули особистісної значущості для вчителів** [11]. Учений стверджує, що управлінські цілі повинні мати такі спонукальні властивості:

- **складність** — мета має вимагати певних інтелектуальних і професійних зусиль;

- **специфічність** — чіткість і конкретність сприяють точнішому розумінню очікуваних результатів;
- **прийнятність** — мета повинна узгоджуватися з особистісними цінностями та можливостями педагога;
- **прихильність** — готовність працівника докладати зусиль для досягнення мети.

Домінуючим стимулюючим чинником у реалізації мети професійного зростання педагогів є **прихильність**, яка, за А. Бакурадзе, відображає внутрішню готовність працівника докладати необхідних зусиль для її досягнення. Фактично вона означає можливість задоволення особистісно важливих потреб учителя через професійну діяльність.

Таким чином, адміністративні цілі можуть стати рушійною силою розвитку педагогів лише тоді, коли вони корелюють із потребами й внутрішніми прагненнями працівників, створюючи умови для їхнього самоствердження, самовираження та самореалізації.

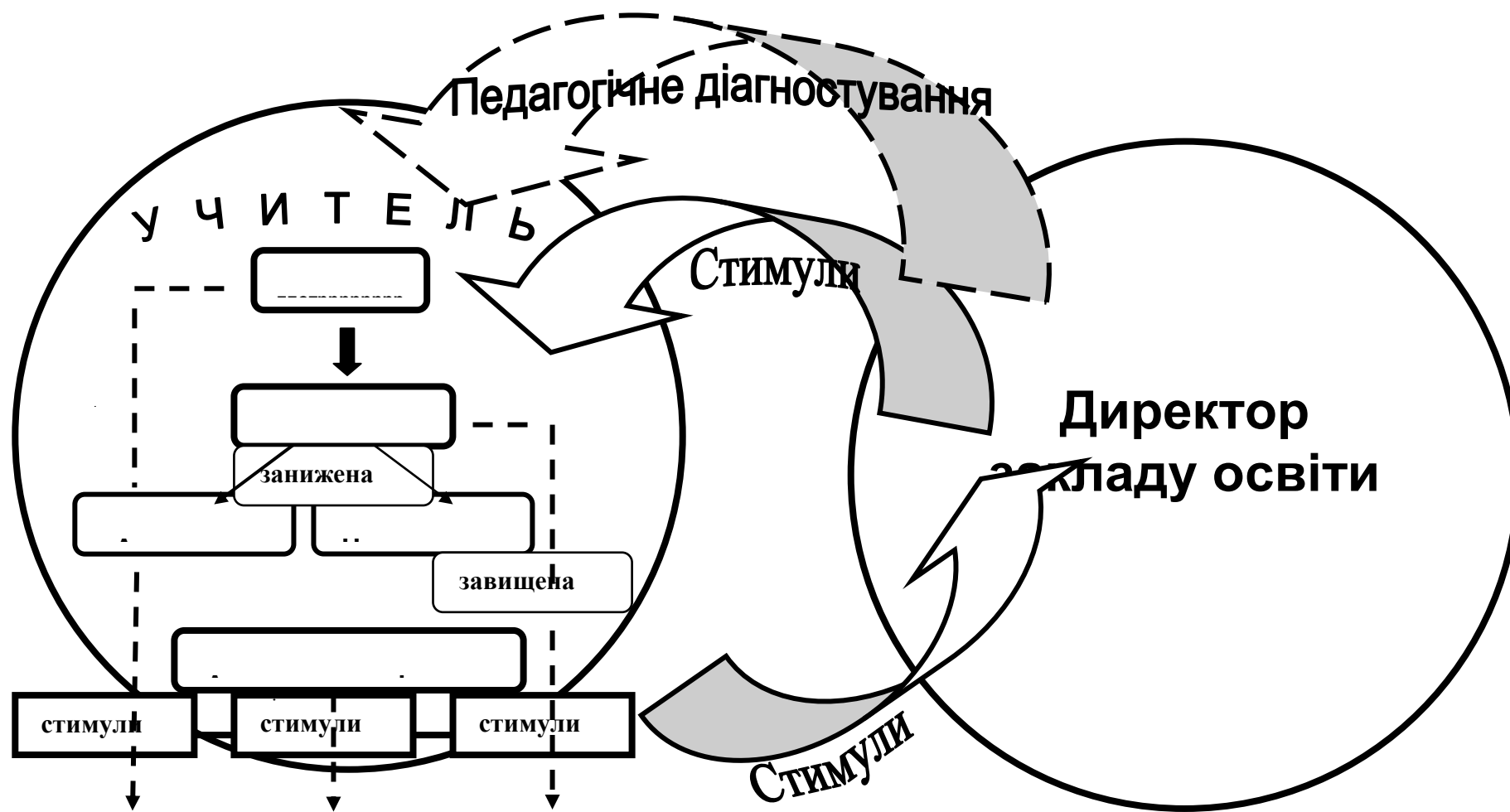


Рис.3.2. Модель педагогічного стимулювання керівництвом закладу загальної середньої освіти професійного зростання вчителів

Потреба педагога у самовираженні реалізується через доручення більш складних і відповідальних завдань, розширення меж професійної самостійності, надання можливостей для регулярного підвищення кваліфікації, участі у роботі творчих груп, лідерстві у вирішенні спільних професійних проблем, долученні до інноваційних проєктів, професійних конкурсів та змагань. Саме такі форми діяльності створюють умови для прояву індивідуального стилю педагогічної праці, творчості та ініціативності.

Потреба у визнанні та статусі в процесі професійного зростання задовольняється через публічне схвалення досягнень учителя, проходження атестації на більш високу кваліфікаційну категорію, залучення до прийняття управлінських рішень, участь в інноваційних напрямках діяльності школи, надання можливості працювати у престижних класах, узагальнення та поширення власного педагогічного досвіду в засобах масової інформації та професійних виданнях.

Стимулюванню професійного розвитку педагогів сприяє також задоволення потреби у приналежності. За А. Бакурадзе, вона забезпечується заохоченням учителя за особистий внесок у колективну діяльність, підкресленням значущості його роботи для педагогічного колективу, підтримкою діяльності неформальних груп, залученням до колективного аналізу проблем розвитку закладу загальної середньої освіти.

Для реалізації мети професійного зростання за умови попереднього забезпечення базових фізіологічних потреб та потреби в безпеці доцільно використовувати такі стимули:

- вчасне інформування про перевірки;
- наявність чітко визначеної та прозорої системи матеріальних заохочень;
- зручний розклад занять;
- послідовна, підтримувальна поведінка керівників, демонстрація доброзичливості;
- чіткі інструкції щодо виконання професійних завдань.

Процес педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів має ґрунтуватися на врахуванні рівня самооцінки особистості. Самооцінка розуміється

як оцінка людиною самої себе, своїх здібностей, особистісних властивостей та свого місця серед інших [49]. Вона визначає міру впевненості у власних можливостях, а відтак — успішність реалізації професійних цілей.

Визначення рівня самооцінки педагогів є необхідним етапом стимулювання, оскільки саме через неї здійснюється професійне самопізнання — базова умова для конструювання індивідуальної програми самовдосконалення. Психологи виокремлюють три основні типи самооцінки:

- адекватна,
- занижена,
- завищена.

Адекватна самооцінка дозволяє вчителю реалістично співвідносити складність професійної мети з власними ресурсами.

- Успіх стимулює педагога до розв'язання складніших завдань.
- Невдача мотивує шукати інші способи виконання роботи.
- Учителі з адекватною самооцінкою не прагнуть братися за справи, які явно перевищують їхні можливості.

Завдання керівника — створити "зону найближчого розвитку" шляхом доручення завдань, що потребують опанування нових знань або вмінь. У такому разі виникає конструктивне протиріччя між наявним і бажаним рівнем професійної компетентності, що й стає рушійною силою розвитку.

Якщо оцінка адміністрації чи колег є дещо вищою, ніж самооцінка самого вчителя, це виступає позитивним коригувальним фактором і орієнтиром для подальшого професійного зростання.

Педагоги із заниженою самооцінкою становлять особливу групу, що потребує делікатної управлінської підтримки. Низька самооцінка породжує невпевненість, тривожність, сором'язливість, страх перед помилкою та небажання брати відповідальність. Людина сприймає себе "нездатною" досягти більш високих професійних результатів, що призводить до гальмування розвитку.

Джерелами заниженої самооцінки можуть бути:

- переконання особистості у "меншовартості" порівняно з іншими;

- низка невдач, які неправильно інтерпретуються як свідчення професійної неповноцінності.

Психолог Н. Самоукіна [88] наголошує, що оптимальний внутрішній стан характеризується спокоєм, урівноваженістю та здатністю приймати виважені рішення. Підвищена тривога, метушливість, прискорена мова або рухи є ознаками дезорганізації, що може спричинити професійні помилки.

У цьому контексті діяльність керівника має бути спрямована на подолання педагогом внутрішнього бар'єра неповноцінності. Ефективними стимулами є:

- делегування посильних, але значущих завдань,
- надання більшої самостійності,
- систематичне інформаційне й емоційно-позитивне підкріплення,
- допомога в аналізі власної діяльності,
- публічна й особиста похвала за конкретні досягнення,
- залучення до участі в прийнятті управлінських рішень,
- підкреслення значущості внеску педагога в успіхи колективу.

Таке управлінське спрямування сприяє формуванню впевненості у власних силах і відновленню внутрішньої мотивації до професійного зростання.

Використання стимулів у роботі з педагогами із заниженою самооцінкою

Застосування стимулів для педагогів із низьким рівнем самооцінки потребує дотримання таких правил:

- учителі з низькою самооцінкою, як правило, є сумлінними виконавцями; даючи рекомендації щодо вдосконалення їхньої діяльності, не слід обмежувати їхню самостійність у розв'язанні професійних проблем, адже лише особисте усвідомлення власних можливостей стає джерелом внутрішнього зростання;

- необхідно порівнювати професійні результати педагога лише із його власними показниками в різні періоди, уникаючи порівнянь із колегами, які можуть викликати страх перед недосяжністю чужих стандартів;

- позитивні зміни в оцінці педагогом своїх професійно значущих якостей мають обов'язково підкріплюватися інформацією про те, що ці зрушення помічені адміністрацією та колегами. Як слушно зазначає В. Сухомлинський, “енергію для

свого особистісного та професійного зростання учитель може черпати лише зі своїх успіхів, які, у свою чергу, втілюються в успіхи вихованців” [122, 12];

- вказуючи на помилки, директор повинен разом з учителем шукати варіанти їх усунення, підкреслюючи, що аналіз помилок — обов’язкова умова професійного самовдосконалення;
- надмірне використання похвали може викликати у педагога страх помилитися, тому схвалення має бути дозованим і пов’язаним із конкретними досягненнями;
- стимулювання має бути поетапним: від виконання простіших завдань — до більш складних, що поступово формує впевненість у власних силах;
- учителі з низькою самооцінкою потребують підвищеної уваги, тому важливо регулярно цікавитися їхньою думкою щодо питань організації навчально-виховного процесу;
- мотивувати до професійного розвитку можна шляхом інтерпретації невдач не як свідчення відсутності здібностей, а як результат недостатніх зусиль або недосконало спланованої діяльності.

Учителі із завищеною самооцінкою становлять іншу групу, для якої характерним є відсутність потреби у самовдосконаленні. Вони вважають власний професійний рівень достатнім для реалізації завдань освіти, незважаючи на невідповідність між реальними компетентностями та рівнем домагань. Семантика їхньої поведінки зазвичай включає впевненість у власній правоті, переконаність у компетентнісній перевазі над іншими, складність характеру, схильність звинувачувати зовнішні обставини у невдачах.

Разом із тим такі педагоги, як правило, мають значний творчий і розумовий потенціал, що підкреслює важливість їхнього залучення до професійного вдосконалення. Завдання керівника — спрямувати цю енергію в конструктивне русло, допомогти подолати бар’єри неадекватної самооцінки і сформулювати готовність до професійного зростання.

Процес стимулювання педагогів із завищеною самооцінкою вимагає дотримання таких правил:

- учитель повинен самостійно усвідомити необхідність підвищення рівня професійної майстерності;
- формування адекватної самооцінки забезпечується порівнянням результатів самоаналізу з оцінками професійної діяльності, наданими колегами та адміністрацією;
- аналіз уроків педагогом необхідно зіставляти з оцінками тих колег, думка яких для нього є авторитетною;
- керівник має допомагати педагогу у визначенні реалістичних орієнтирів професійного розвитку, які відповідають його фактичному рівню підготовки.

Знання акцентуальних рис особистості вчителя дозволяє значно підвищити результативність педагогічного стимулювання. Класифікація К. Леонгарда [54] передбачає поділ акцентуацій на типи характеру (демонстративний, педантичний, застрягаючий, збуджуваний) і темпераменту (гіпертимічний, дистимічний, тривожно-боязкий, циклотимічний, афективний, емотивний).

Демонстративний і збуджуваний типи не розглядаються у цьому дослідженні, оскільки їхні характеристики (імпульсивність, конфліктність, прагнення домінувати, низька саморегуляція, схильність до афектації, неадекватність самооцінки) роблять їх небажаними для роботи з дітьми.

Для педантичного типу характерні інертність у прийнятті рішень, схильність до надмірних сумнівів, загострене почуття відповідальності. Стимулювання професійного зростання таких педагогів має ґрунтуватися на переконанні щодо необхідності розвитку та окресленні близьких, досяжних перспектив. До ефективних стимулів належать:

- виступи на засіданнях методичних об'єднань;
- участь у педагогічних радах з презентацією результатів власних досліджень;
- популяризація досвіду на ярмарках педагогічних технологій;
- публікація матеріалів у методичних збірниках;
- позачергова атестація за умови відповідності вимогам.

Ефективність переконання залежить від урахування таких рекомендацій (Ю. Чернов [114]):

- уникати нотацій і монотонного моралізування;
- враховувати індивідуальні особливості особистості та емоційний стан педагога;
- демонструвати власну переконаність у правильності висунутих вимог та пропозицій.

Професійне вдосконалення педантичних учителів потребує наполегливості, емоційної стійкості та готовності долати труднощі. Після успіху можливий “стрес досягнення”, коли педагог відчуває тимчасову розгубленість через відсутність нової цілі. У таких випадках ефективними є:

- чітке структурування подальших етапів професійного зростання;
- швидке формування нових завдань і перспектив;
- опора на позитивні емоції, викликані досягненнями.

У ситуаціях професійних невдач педантичний учитель переживає їх глибоко і тривало. Він потребує емпатії, підтримки, наголошення на попередніх досягненнях та визнання професійного потенціалу. Висока відповідальність і здатність до самоконтролю роблять педантичних педагогів цінними працівниками, тому їм доцільно доручати:

- впровадження нових педагогічних технологій;
- розробку методичних рекомендацій;
- створення дидактичних матеріалів;
- участь у підготовці інноваційних курсів.

Стимулюючим чинником також є акцент на корпоративному дусі: педантичні учителі гостро переживають за репутацію закладу й охоче докладають зусиль для її підвищення.

Пояснюючи вчителям із педантичним типом акцентуації необхідність підвищення рівня професіоналізму, доцільно наголошувати, що імідж і престиж закладу освіти насамперед формують саме педагоги. Престижність загальноосвітнього навчального закладу безпосередньо пов'язана з кількістю вчителів, які мають першу та вищу кваліфікаційні категорії, педагогічні звання «старший учитель», «учитель-методист», з наявністю наукових і методичних праць,

авторами яких є педагоги школи, а також із результативністю участі вчителів у професійних конкурсах та успіхами учнів у предметних олімпіадах.

Застрагаючий тип. Наявність у вчителів застрагаючого типу акцентуації впевненості у власних силах є сприятливою передумовою для здійснення педагогічного стимулювання. Самовпевненість особистості підвищує рівень її домагань, спонукає до пошуку шляхів розв'язання складних завдань, до наполегливості у досягненні поставленої мети. Однак механізм самостимулювання до професійного зростання в цьому випадку зазвичай активізується лише після певного зовнішнього впливу з боку керівника. Складність полягає у високій стійкості системи установок, суджень і поглядів представників цього типу, їхній підозрілості й недовірі до інших людей. У такій ситуації поштовхом до прийняття вчителем рішення про необхідність професійного самовдосконалення може бути порада директора закладу загальної середньої освіти (якщо він є безумовним авторитетом для підлеглого) або ж думка колег, які мають для нього значну вагу.

К. Леонгард [54] доводить, що для застрагаючих особистостей характерне сильно розвинене честолюбство, яке за сприятливих умов може стати потужною рушійною силою трудових досягнень. Разом з тим вони надзвичайно вразливі, чутливі до будь-яких образ, особливо тих, що зачіпають їхню гордість і гідність. Честолюбні люди постійно порівнюють себе з колегами й прагнуть бути кращими, аби мати підстави пишатися собою.

Задоволення честолюбних прагнень зумовлює стійкий позитивний психічний стан – задоволення власною діяльністю і професією, що, у свою чергу, породжує бажання шукати нові форми впливу на особистість учня, максимально реалізуючи педагогічну мету. Завдання керівника полягає у своєчасному підкріпленні цього стану шляхом доручення вчителю керівництва науково-дослідною роботою учнів, організації додаткових занять з обдарованими дітьми, підготовки завдань для інтелектуальних ігор тощо.

Важливим стимулом професійного зростання для вчителів із домінуючим честолюбством є ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом. Водночас директорів школи слід уникати прямих порівнянь цих педагогів з іншими

вчителями, зважаючи на їхню підвищену конфліктність. Подібні порівняння можуть негативно позначитися на морально-психологічному кліматі в колективі. Представники застрягаючого типу вирізняються також сильним прагненням до влади. Вони належать до тієї групи педагогів, які, за висловом А. Бакурадзе, «прагнуть влади заради самої влади, їх приваблює можливість керувати, контролювати дії інших людей, а цілі школи для них не є особистісно значущими» [7, 31]. На думку дослідника, керівникові закладу освіти слід бути вкрай обережним з такими людьми, адже, делегуючи їм надмірні владні повноваження, він ризикує «виросити» потенційних опонентів у боротьбі за ресурси та вплив.

Одним із важливих засобів доведення власного професіоналізму як самому собі, так і оточенню для цієї категорії вчителів є участь у конкурсах, семінарах, науково-практичних конференціях.

Тривожний тип. Ключовою рисою представників тривожного типу акцентуації є сором'язливість. Ф. Зімбардо [36] зазначає, що свідомість таких людей надмірно зосереджена на самих собі; аналіз власних чеснот і недоліків перетворюється на самоціль, що блокує активні дії, адже значний ресурс психічної енергії витрачається на внутрішні переживання. Сором'язливі педагоги живуть у стані постійної тривоги, яку провокують певні обставини або оточення окремих осіб. Для вчителів цей стан може проявлятися як збентеження у присутності адміністрації, методистів, педагогів інших шкіл чи колег, які є для них професійним авторитетом.

Тривожним учителям властиве надмірне хвилювання щодо того, яке враження вони справляють на інших. Боячись осуду або приниження, вони нерідко приховують відчуття невпевненості, збентеження, наявні професійні труднощі. Цей страх помилки, як доводить Н. Самоукіна [87], блокує творчі здібності, викликає скутість, надмірний самоконтроль, що врешті-решт знижує особистісний і професійний потенціал. Згідно з позицією Н. Батурина [12], посилення суб'єктивного переживання невдачі супроводжується зростанням загрози самоповазі й престижу, провокує внутрішній конфлікт і фіксацію на ситуації поразки. Замкненість і схильність до самоізоляції ускладнюють об'єктивну оцінку

діяльності таких учителів з боку колег та адміністрації, що додатково впливає на зниження їхньої самооцінки.

Відтак методи педагогічного стимулювання вчителів тривожного типу мають добиратися з урахуванням тих ситуацій і осіб, які викликають у них збентеження й напругу. З педагогами, які ніякують у присутності адміністрації, варто проводити індивідуальні бесіди, підкреслюючи позитивне ставлення до них, готовність допомогти у подоланні професійних труднощів і сприянні самовдосконаленню.

Разом з тим представники цього типу акцентуації висувають до себе надзвичайно високі моральні й етичні вимоги. Вони глибоко переживають почуття обов'язку перед державою, закладом освіти, адміністрацією, учнями та їхніми батьками, відповідально ставляться до виконання своїх професійних обов'язків і не очікують за це особливого визнання. Зважаючи на низький рівень прояву ініціативи, директору школи доцільно допомогти таким учителям у розробці програми професійного зростання, поступово ускладнюючи завдання та розширюючи межі їхньої самостійності, супроводжуючи процес конкретними рекомендаціями щодо шляхів реалізації намічених цілей. Необхідність самовдосконалення доцільно пояснювати через потреби держави й конкретного навчального закладу у висококваліфікованих педагогічних кадрах, здатних формувати особистість учня відповідно до вимог сучасної освіти.

Гіпертимічний тип. Для гіпертимічного типу характерні життєрадісність, оптимізм, надмірна активність і самостійність. Діяльність для таких учителів є джерелом задоволення і стимулює ініціативу, винахідливість, творчий підхід. Тому з метою стимулювання професійного зростання педагогів гіпертимічного типу керівникові варто максимально залучати їх до різних видів педагогічної діяльності, підтримувати прояви ініціативи, які часто пов'язані з раціональними й оригінальними рішеннями.

Водночас гіпертимічним особистостям притаманні недостатньо серйозне ставлення до своїх обов'язків, певна легковажність, невимогливість до себе, а також труднощі з тривалою концентрацією на досягненні віддалених цілей, попри високий рівень домагань. Вони схильні сприймати проблеми поверхово, не вдаючись у

глибинний аналіз причин і наслідків. У зв'язку з цим керівник має допомагати їм у визначенні реалістичних і конкретизованих перспектив самовдосконалення та посилювати контроль за їхнім досягненням.

Дистимічний тип. Для дистимічного типу характерні серйозність, зосередженість і висока сумлінність у виконанні обов'язків. Потужним стимулом професійного зростання є акцент на якісному виконанні ними дорученої роботи, на високій надійності як працівників. Разом з тим дистимічним особистостям притаманні уповільненість мислення та дій, схильність до фіксації на негативних подіях, песимістичне бачення майбутнього. Це ускладнює прояв ініціативи, самостійності, впровадження інноваційних форм і методів роботи. Нерідко відсутність віри у можливість подолання професійних труднощів стримує їх від звернення за порадою до колег або адміністрації.

Такі вчителі потребують підвищеної уваги й підтримки. Необачні, різкі або грубі зауваження лише посилюють песимізм, підкріплюють уявлення про неможливість змін, а в окремих випадках можуть призвести до депресивних станів. Завдання керівника – формувати та підтримувати в педагогів оптимістичну настанову на професійне зростання шляхом постійного підкреслення позитивних аспектів їхньої роботи, творчих знахідок, вдалих фрагментів уроків. Публічне й індивідуальне визнання їхнього внеску, доброзичлива увага до них з боку адміністрації визначають авторитет директора в очах дистимічних учителів, які особливо цінують теплі, довірливі стосунки.

Циклотимічний тип. Циклотимічний тип характеризується частими змінами настрою, зумовленими впливом зовнішніх чинників. Радісні події, як доведено, сприяють посиленню активності психічних процесів, стимулюють бажання працювати з максимальною віддачею, породжують нові ідеї. Сумні або травматичні ситуації, навпаки, викликають спад активності й мотивації. Завдання керівника полягає в підтриманні піднесеного емоційного фону в педагогічному колективі.

Відвідування відкритих уроків колег має перетворюватися для таких учителів на своєрідне «свято пізнання»: зустріч із творчою лабораторією педагога, можливість розширити уявлення про методику викладання, побачити нові прийоми

роботи. Аналізуючи урок, доцільно докладно відзначати сильні сторони його побудови, вдалі методичні рішення, оригінальні форми роботи; позитивний настрій керівника має передаватися не лише словами, а й мімікою, жестами, загальною манерою спілкування.

Загальна психологічна атмосфера у колективі чинить значний вплив на педагога незалежно від типу акцентуації. Доброзичливі, відкриті взаємини сприяють вільному висловленню думок, стимулюють творчість і самовираження; надто офіційні, холодні, формальні стосунки, навпаки, зумовлюють замкнутість, мовчазність, страх помилитися.

Екзальтований тип. Екзальтованим особистостям притаманні життєрадісність, комунікабельність, висока контактність, здатність до глибокого емоційного залучення в події, взаємини, професійну діяльність. За сприятливих умов вони можуть стати потужним творчим ресурсом освітнього закладу. Завдання адміністрації – виявити ті види діяльності, участь у яких приносить їм максимальне задоволення й забезпечуватиме розкриття їхнього потенціалу.

Добір стимулів для цієї категорії вчителів має ґрунтуватися на виявленні їхніх професійних інтересів та уподобань. Так, педагоги, зацікавлені в життєвому шляху й наукових досягненнях учених, можуть очолювати гуртки типу «Видатні постаті науки»; філологи, яких приваблюють питання походження географічних назв, – гуртки «Етимологічні знахідки» тощо.

Важливим фактором підтримки стану емоційного піднесення для екзальтованих учителів є новизна. Тому стимулюючим чинником можуть бути: ознайомлення з інноваційними педагогічними технологіями, спостереження за нестандартними формами роботи колег, участь у творчих проєктах, проведення нестандартних уроків. Водночас ефективність стимулюючого впливу посилюється створенням ситуацій успіху та підтримкою доброзичливого, відкритого мікроклімату в педагогічному колективі.

Емотивний тип. Емотивні особистості близькі до екзальтованих за такими характеристиками, як емоційність, чутливість, вразливість, тривожність. Однак їхні емоційні реакції менш бурхливі й більш внутрішньо зосереджені. Тому, окрім

стимулів, ефективних для екзальтованих учителів, тут необхідна додаткова, цілеспрямована підтримка.

Зважаючи на відповідальність, сумлінність та глибоке почуття обов'язку емотивних вчителів, важливим стимулюючим фактором є постійне підкреслення бездоганності виконання ними доручених завдань, наголошення на потребі держави й навчального закладу у висококваліфікованих фахівцях саме такого типу.

У випадку, коли особистість учителя не демонструє виразної приналежності або тенденції до одного з описаних акцентуаційних типів, педагогічне стимулювання професійного зростання має будуватися на основі аналізу його потреб, домінуючих мотивів та рівня самооцінки, з урахуванням загальних принципів особистісно орієнтованого управління.

3.2. Експертна оцінка моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти

Для експертної оцінки запропонованої нами моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти застосовано метод педагогічної експертизи, описаний у працях, присвячених організації наукових досліджень, зокрема В. Черепанова, М. Архангельського, П. Піскунова, Г. Воробйова, В. Зверєвої. Зазначений метод передбачає послідовне здійснення таких етапів:

1. формування групи експертів;
2. визначення мети діяльності експертної групи;
3. добір правил, способів оцінювання, методів статистичної обробки та узагальнення отриманої інформації;
4. визначення критеріїв експертизи;
5. проведення процедури експертизи;
6. заповнення протоколу результатів експертної оцінки.

З метою проведення експертизи розробленої моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти

доцільно сформувати експертну групу чисельністю 5–7 осіб. До складу експертів можуть входити науковці, викладачі закладів вищої освіти, установ післядипломної освіти, фахівці органів управління освітою, а також колегіальні експерти – педагогічні колективи, методичні комісії тощо.

Вважаємо, що наявність чітко окресленого критеріального апарату дає змогу оцінити потенціал моделі щодо досягнення запланованих цілей і результатів. Кожен критерій розкривається через систему конкретних показників. Для експертного аналізу моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) виокремлено такі критерії та відповідні показники:

1. Критерій актуальності.

Показники:

- вирішення значущих, актуальних для керівника проблем;
- вирішення значущих, актуальних для педагогів проблем;
- вирішення значущих, актуальних для ЗЗСО проблем.

2. Критерій інноваційності.

Показники:

- ступінь новизни діяльності керівника;
- ступінь новизни діяльності педагогів;
- ступінь новизни діяльності закладу в цілому.

3. Критерій продуктивності.

Показники:

- вплив моделі на систему знань, умінь та навичок керівника;
- вплив на систему знань, умінь та навичок педагогів;
- вплив на удосконалення системи управління ЗЗСО.

4. Критерій системності та впорядкованості організації діяльності.

Показники:

- наявність логічних зв'язків між цілями, завданнями та змістом діяльності;
- можливість здійснення моніторингу реалізації програми;

- наявність налагодженої системи інформування про хід впровадження моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів ЗЗСО;
- злагодженість у роботі учасників цільового проєкту, усвідомлена відповідальність за результати діяльності.

5. Критерій демократичності та психологічного супроводження.

Показники:

- розвиток неформальної структури колективу;
- наявність сприятливого соціально-психологічного мікроклімату;
- співробітництво, відкритість і гласність у діях учасників освітнього процесу.

6. Критерій оптимальності.

Показники:

- урахування матеріально-технічних і фінансових ресурсів конкретного ЗЗСО;
- достатність часу, передбаченого для реалізації моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів;
- урахування реальних умов функціонування ЗЗСО, динаміки його розвитку та наявних тенденцій.

7. Критерій рефлексивності.

Показники:

- можливість здійснення самоаналізу діяльності керівника;
- можливість здійснення самоаналізу професійної діяльності педагогів.

8. Критерій особистісної результативності.

Показники:

- позитивна динаміка управлінської культури керівника;
- позитивна динаміка мотиваційної культури керівника.

9. Критерій прогностичності.

Показники:

- урахування ступеня важливості розв'язання проблеми для майбутньої професійної діяльності керівника;
- урахування ступеня важливості розв'язання проблеми для подальшої професійної діяльності педагогів;

- урахування значущості розв'язання проблеми для перспективного розвитку ЗЗСО в цілому.

Було задіяно шкалу оцінювання: від 0 до 10.

Загальна експертна оцінка моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти обчислювалася за формулою:

$$K = (1 / 9) (\sum K_i), (K \leq 1),$$

де K – показник загального рівня програми,

K_i – показник реалізації кожного окремого критерію, $i = 1, 2 \dots 9$.

Результати розрахунків відображено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Прогнозована якість моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради»)

Критерії експертизи	Експерт 1	Експерт 2	Експерт 3	Експерт 4	Експерт 5	K_i
K_1	0,88	0,92	0,88	0,92	0,88	0,9
K_2	0,84	0,81	0,81	0,84	0,84	0,83
K_3	0,96	0,95	1,0	0,96	0,92	0,96
K_4	0,88	0,88	0,87	0,93	0,88	0,89
K_5	0,84	0,88	0,84	0,88	0,81	0,86
K_6	0,92	0,92	0,96	0,96	0,92	0,94
K_7	0,92	0,88	0,92	0,88	0,96	0,91
K_8	0,92	0,95	0,92	0,92	0,88	0,92
K_9	0,95	1,0	0,92	1,0	0,92	0,96
Загальна експертна оцінка	0,9	0,91	0,9	0,92	0,89	0,9

На етапі прогнозування та організації впровадження моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти необхідним є визначення її якості відповідно до результатів, отриманих експертною групою. З цією метою використовується заздалегідь розроблена оціночна шкала, що дає змогу інтегрально оцінити рівень відповідності моделі заявленим критеріям.

Оцінка здійснюється за коефіцієнтом K , числове значення якого інтерпретується таким чином:

- $0 < K < 0,5$ – *незадовільний рівень реалізації моделі*;
- $0,5 < K < 0,65$ – *критичний рівень* (модель потребує суттєвого доопрацювання та коригування);
- $0,65 < K < 0,8$ – *допустимий рівень* (модель може бути впроваджена за умови внесення окремих удосконалень);
- $0,8 < K < 0,95$ – *достатній рівень* (модель відповідає основним вимогам і може бути ефективно застосована у практиці роботи ЗЗСО);
- $0,95 < K < 1,0$ – *оптимальний рівень* (модель є науково обґрунтованою, якісною та готовою до широкого впровадження).

Застосування цієї шкали дає змогу здійснити узагальнену, комплексну оцінку моделі, забезпечити об'єктивність експертизи та коректно визначити ступінь її готовності до впровадження у практичну діяльність закладів загальної середньої освіти.

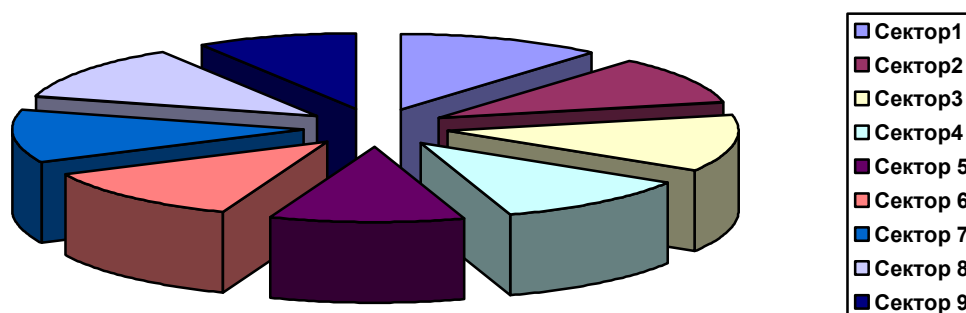


Рис. 3.3. Внесок кожного коефіцієнта в загальну суму K_i

Результати, отримані з протоколів, заповнених членами експертної групи, були опрацьовані за відповідною формулою та внесені до узагальнюючих протоколів експертизи, що відображено у табл. 3.1. внесок кожного окремого коефіцієнта у формування загального показника кі подано на рис. 3.3.

Аналіз отриманих експертних оцінок свідчить про достатній рівень якості розробленої нами моделі педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів КЗ «Харківський ліцей №112 Харківської міської ради». це дозволяє стверджувати, що модель відповідає основним критеріям ефективності, може бути впровадлена у практику та має потенціал для подальшого вдосконалення.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У результаті дослідно-експериментальної роботи була розроблена **модель внутрішньошкільного зростання вчителів**, що ґрунтується на принципах взаємонавчання педагогів. Запропонована модель передбачає професійне вдосконалення особистості на основі співпраці з колегами, відчуття їх підтримки, обміну методичними, психологічними, предметними знаннями та педагогічними напрацюваннями, а також передачі та засвоєння науково-дослідницького досвіду.

Індивідуальний підхід до особистості педагога забезпечив можливість створення моделі педагогічного стимулювання професійного зростання, яка враховує систему потреб учителя, рівень його самооцінки, а також належність або тенденцію до певного акцентуального типу характеру чи темпераменту. Такий підхід дає змогу визначати стимули, що є особистісно значущими та психологічно прийнятними для конкретного педагога.

Володіння керівником закладу освіти інформацією про індивідуальні особливості працівника істотно підсилює можливості для варіативного застосування стимулюючих впливів, дозволяє підвищити їхню результативність і спрямовує зусилля педагога на розвиток власного професіоналізму.

Таким чином, розроблена **особистісно орієнтована модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти** забезпечує реалізацію індивідуального підходу до кожного педагогічного працівника, сприяє подоланню особистісних психологічних бар'єрів, формує умови для професійної комфортності й ефективної самореалізації вчителя у сучасному освітньому просторі.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, праць із загального менеджменту та узагальнення власного педагогічного досвіду встановлено, що в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій особливої актуальності набуває проблема професійного зростання вчителів як ключових суб'єктів формування громадянської свідомості та національних цінностей українського суспільства.

2. Професійне зростання педагога визначено як цілеспрямований процес досягнення професіоналізму, що виражається у якісних змінах особистісно-професійної сфери та змісті його фахової діяльності. Цей процес детермінується усвідомленням суспільних та професійних вимог, їх інтеріоризацією, наявністю акмеологічної позиції та здатністю до здійснення самоконтролюючої функції.

3. Діагностика професійного зростання вчителя здійснюється за динамікою позитивних якісних змін його структурних компонентів. В основу структурування складових професіоналізму покладено концепцію Н. Гузій. Мотиваційний компонент відображає психологічну готовність до самовдосконалення; когнітивний — рівень пізнавальної активності; афективний — ступінь емоційної готовності; конативний — операційно-процесуальну активність.

4. Аналіз наукових джерел засвідчив, що педагогічне стимулювання професійного зростання вчителя є соціально-педагогічною проблемою загальнодержавного значення, актуальність якої підтверджено Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті та Державною програмою «Вчитель».

5. Вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду, а також напрацювань теорії управління дозволило визначити специфічні фактори педагогічного стимулювання, а саме: вплив на мотиваційне поле особистості з метою викликати внутрішні зміни через інтеріоризацію зовнішніх чинників; взаємозалежність об'єктивного й суб'єктивного; залежність ефективності стимулу від ставлення до

себе, інших та професії; здатність стимулів викликати й підтримувати позитивні психічні стани. Розкрито принципи ПСПЗВ: урахування потреб; усунення психологічних бар'єрів; опора на акцентуальні риси особистості; індивідуальний підхід; мобільність учителя; забезпечення професійної комфортності.

6. У контексті особистісно орієнтованого управління педагогічне стимулювання професійного зростання вчителя визначено як процес цілеспрямованого й послідовного впливу керівника на особистість педагога за допомогою комплексу матеріальних і моральних чинників з метою активізації його професійної діяльності в умовах поваги, довіри та доброзичливості.

7. Визначено методи педагогічного стимулювання, до яких належать: матеріальне й моральне заохочення; створення умов здорової конкуренції; моделювання професійної перспективи; контроль як управлінська та розвивальна функція. Їхня ефективність ґрунтується на позитивних емоціях, створенні ситуації успіху та стимулюванні відповідального ставлення педагога до власного професійного самовдосконалення.

8. Модель внутрішкільного кар'єрного зростання вчителів розроблено на основі принципу взаємонавчання, що поєднує наставництво та взаємонавчання рівних. Модель передбачає діяльність консультаційних пунктів психологічної підтримки, перспективного педагогічного досвіду, педагогічних технологій та педагогічної творчості.

9. Індивідуальний підхід реалізовано через створення можливостей внутрішньошкільного кар'єрного зростання та забезпечення потреб педагога у самовираженні, визнанні, статусі, приналежності й фізіологічній безпеці. Ураховано тип акцентуації особистості за К. Леонгардом (педантичний, застрягаючий, гіпертимічний, тривожний, циклотимічний, афективний, емотивний) та рівень самооцінки (адекватна, занижена, завищена), що забезпечило добір ефективних стимулів відповідно до індивідуальних характеристик педагога.

10. Експертна оцінка моделі підтвердила достатній рівень її якості. Отримані результати свідчать, що запропонована модель педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів (на прикладі КЗ «Харківський ліцей

№112 Харківської міської ради») є обґрунтованою, ефективною та може бути рекомендована до практичного впровадження у закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушків Б.В., Кузьмін О.Є. Основи менеджменту. – Львів: Світ, 1995. – 294с.
2. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога // Психолог. - 2002. - №16. - С.13-15.
3. Березняк Є.С. Директор школи і вчитель // Рідна школа. – 1994. - №10. – С.70-72.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун,” 2001. – 1440с.
5. Веснін В. Р. Менеджмент персонала. – М.: Елит-2000, 2000. – 304с.
6. Волковський С. Особистісно-орієнтоване управління загальноосвітніми закладами // Директор школи. – 2005. - №2. – С.2 - 7.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студ. вищих навч. закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576с.
8. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К.: Педагогічна преса, 2002. - №10. – 32с.
9. Д’ячкова Т. В. Вдосконалення особистості вчителя через самоаналіз і самооцінку // Педагогічні науки: Зб.наук.праць.- Херсон, 1998.- Вип.6.- С.123 - 126.
10. Здутов А.О. Мотивація і оцінка персоналу – функція сучасного менеджменту// Економіка і управління. – 1999.- №4 (5). – С. 60 – 62.
11. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала. - Автореф. дис....канд. психолог. наук. - Київ, 2001. – 20с.
12. Кириченко В., Рудницька І. Психологічні основи управління в освіті // Завуч. – 2004. - №9. – Вкладка. – С.1 - 8.
13. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286с.
14. Королук С. Делегування повноважень як стиль керівництва директора ЗНЗ // Директор школи. – 2005. - №6. – С. 3-6.

15. Королук С. Управління розвитком колективу ЗНЗ // Директор школи. - №7 (343), лютий 2005. – С.4 – 8.
16. Кравченко Р. Атестація педагогічних працівників у системі контрольно-аналітичної діяльності // Освіта і управління. - 1999. - №2 . – С. 41 – 47.
17. Кредісов А. І., Панченко Є. Г., Кредісов В. А. Менеджмент для керівників. – К.: Знання, КОО, 1999. – 556с.
18. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2003. – 296с.
19. Лесів Й. Сучасні методи менеджменту, основані на ринковій економіці / Спецред Г.С.Ємець.- Ужгород: Карпати, 1994.- 254с.
20. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: теорія і практика. – К.: Ексоб, 2000. – 512с.
21. Мар'яненко Л. Особистісне зростання вчителів як проблема директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії, 2002. - №4. – С. 56 -60.
22. Наливайко Г. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителів. // Освіта і управління, 1999. - №3.- С.192 - 198.
23. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – Полтава: Видавництво “Шкільний світ”, 2001. – 16с.
24. Нестерчук В. П. Організація та мотивація праці. – К.: ЄУФІМБ, 1999. - 86с.
25. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
26. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культура. – К.: ЄУФІМБ, 2000.-211с.
27. Позняк Г. Управління професійним розвитком учителя на рівні школи // Директор школи. – 2003. - №33. – С.12 - 13.
28. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова.- 2-ге вид., стереотип.- К.:Либідь, 2000.-558с.
29. Ружичка І. Психологія і робота з людьми.- К.: видавництво політичної літератури України., 1984.-222с.
30. Сівак С., Сівак О. Педагогічна атестація в школі // Завуч, 2002. - №6. – С. 2 - 4.

31. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя // Рідна школа, 1995. - №5. – С. 26 - 28.
32. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України зі змінами і доповненнями // Директор школи. – 2001. - №44. - С.3 – 8.
33. Управління навчальним закладом: Навч.-метод. посібник . У 2-х частинах. Ч. 2 Ключ до професійного успіху / О. І. Мармаза, О. М. Касянова, В. В. Григора та ін.- Харків: Веста: Вид. “Ранок”, 2003. – 152с.
34. Хміль Ф. І. Менеджмент: Підручник. – К.: Вища школа, 1995. - 351с. 283
35. Шестоपालюк О. Від мотивації до успіху // Світло. - 1999. - №1. – 67 – 69.
36. Щербо І. Примірюємо “мундир керівника”: кілька порад знов призначеному директоріві школи // Директор школи. – 2005. - №7. – С. 9 – 13.
37. Щокін Г. В. Практична психологія менеджменту: Як робити кар’єру. Як будувати організацію: Науково-практичний посібник. – К.: Україна, 1994. – 399с.