

Метою нашого дослідження була реалізація в навчально-виховному процесі Охтирської ЗОШ І-ІІ ступенів методики, яка мала узгодити складові освітнього простору, зорієнтувавши їх на формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-поведінкового, компонентів емоційної культури учнів.

Завданням формувального експерименту було вдосконалення системи управління процесом формування емоційної культури учнів.

Програму формувального експерименту було розроблено базуючись на теоретичних висновках зроблених на підставі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми, результатах пілотажного дослідження щодо сучасного досвіду організації навчально-виховної роботи школи, яка була базою для нашої магістерської управлінсько-педагогічної практики.

Експериментальна робота здійснювалась послідовно, охоплюючи весь період практики, та включала застосування комплексу організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної роботи з формування емоційної культури учнів експериментальних груп.

Однією з провідних форм роботи, здійснюваних у реалізації методики, була тренінг-програма „Емоційний розвиток учня”, втілення якої показало високі результати за даними контрольного зрізу.

Провідні науковці визначають такі важливі переваги тренінгу: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь і навичок; форма розширення досвіду [1, с. 9].

Завданнями тренінг-програми виступили: інтеграція виховної діяльності вчителів, учнів та батьків у напрямку формування емоційної культури; набуття знань, умінь та навичок емоційно культурної людини; оволодіння методами емоційної регуляції та саморегуляції; створення мажорності й емоційної насиченості навчально-виховного процесу.

Тренінгові заняття були присвячені таким темам: «Роль емоційної культури в діяльності та життєдіяльності», «Природа конфлікту. Оптимальні шляхи його вирішення», «Емпатія – особистісно значуща якість особистості», «Методи емоційної регуляції та саморегуляції», «Емоційне самовдосконалення особистості».

Структура тренінг-програми включала:

а) змістову підструктуру, яка була представлена у вигляді певної послідовності короткого теоретичного матеріалу, у межах якого відбувалося обговорення теоретичних питань; оцінювалася загальна підготовка до формування емоційної культури учнів.

б) діяльнісну, що містила практичний матеріал та визначала рівень оволодіння певними вміннями та навичками; визначався рівень усвідомлення складності виховної взаємодії; випробування власних сил у виконанні тренінгових завдань; відбувалася демонстрація необхідних умінь та навичок;

в) рефлексивну, яка передбачала здійснення самоаналізу та самооцінки поведінки; отримання та осмислення зворотнього зв'язку від інших членів групи про успішність своїх дій; формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку.

Засобами досягнення у вирішенні зазначених завдань виступили такі форми та методи роботи як: міні-лекції, групи обговорення та дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання емоційних ситуацій, система корекційних вправ, релаксація, аутотренінг тощо. На заняттях ми використовували структуровані вправи, за допомогою яких моделювалися нові форми поведінки вчителя як керівника навчально-виховного процесу з учнями, керівника школи з учнями.

Проведення тренінгів сприяло згуртованості класів, зниженню емоційних бар'єрів, які перешкоджали відкритому спілкуванню між різними суб'єктами спілкування («керівник-учні», «керівник-вчителі», «керівник-батьки»), стимулюванню учасників до глибшого самодослідження емоційного світу.

Література

1. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

МОТИВАЦІЙНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНЦЯ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Крохмаль В.С.

Полтава, Україна

Протягом усього існування людства проблема заохочення працівників до роботи була актуальною, тому звернутися до важливості мотивації як рушійної сили роботи в усіх сферах життя є доречним.

Успішність будь-якого навчального закладу в наш час майже повністю залежить від

мотивованості працівників та учнів, оскільки тільки за умови достатньої цілеспрямованості можна досягти високих результатів у роботі з учнівським та педагогічним колективом.

Саме тому керівник навчального закладу мусить мати важелі прямого і непрямого впливу на колег і учнів, в той самий час забезпечуючи їм достатню мотивацію для підвищення рівня кваліфікації, професійного росту та досягнення успіхів у навчанні.

Про важливість мотивації у педагогічній роботі свідчать численні дослідники, стверджуючи, що тільки таким чином може бути створена повноцінна система між керівником і підлеглим. Мотивація допомагає розкрити творчий потенціал працівника, є шляхом до виявлення самоспрямування, втілення творчих оригінальних ідей, без яких не може обійтися педагогічна діяльність. Наприклад, В.М. Гончаров і С.І. Радомский зауважують, що мотивація працівників виступає визначальним внутрішнім прагненням сукупністю спонукальних причин діяльності та фактором спрямування дій людини в процесі досягнення певної мети [1, с.7].

Проблему мотивації, як основного чинника, який сприяє підвищенню результативності роботи в колективі (в тому числі і педагогічному), досліджували також К.В. Шинкаренко, А. Базилюк, Д. Богиня, М. Карлін, Т. Кир'ян, О. Рудченко, О. Сологуб, та інші; зарубіжні – А. Альберт, Ф. Кейнс, Ф. Кен, К. Маркс, А. Маршалл, А. Маслоу, Ф. Хайек та ін.

Для того, аби повніше розкрити важливість мотивації для досягнення успіху в роботі педагогічного колективу, варто звернутися до класичного визначення терміну «мотивація» та пояснити, які саме способи мотивації зазвичай використовуються керівниками для досягнення максимальної продуктивності роботи підлеглих.

Мотивація як сукупність спонукальних факторів (мотивів, потреб, стимулів) визначає активність працівника. Мотивація – складне, особистісне утворення працівника та, водночас, провідна функція управлінської діяльності навчального закладу узагальнює сукупність причин і спонукальних факторів, спрямовує, структурує потреби, цілі, ідеали, настанови, світогляд, для заохочення продуктивної діяльності працівників [2, с.18].

Щоправда, не можна виробити певні однозначно дієві правила чи стратегії мотивації, оскільки, окрім константних мотивуючих факторів, в педагогічній діяльності кожному керівнику доводиться стикатися із ситуативними, мінливими і непередбачуваними факторами, правильне використання котрих дозволяє впливати на активність працівників, інтенсивність їх роботи в актуальній на той момент справі. Рівень мотивації в кожній конкретній ситуації визначається значущістю досягнення успіху, надією на успіх та суб'єктивною ймовірністю досягнення успіху (тобто, шансом на успіх).

Для того, аби використати мотивацію для досягнення найвищого успіху керівнику педагогічного колективу варто звернутися до найпоширенішої, але однієї з найдієвіших тактик мотивування: за завданнями та досягненнями. Такий метод передбачує отримання працівником певних матеріальних благ в результаті успішного виконання роботи, а також дає вчителю впевненість у власній важливості для навчального закладу, відкриває можливості кар'єрного росту.

В такому випадку мотивація породжує прагнення педагога до досягнення успіху і посилює його страх перед невдачами, налаштовуючи на їх уникнення.

Окрім мотивації матеріальними благами і кар'єрним зростом, часто застосовується мотивування позаматеріальними чинниками, які здатні заохотити до продуктивної праці молодих амбіційних педагогів-початківців, що дозволяє підтримати престижність професії у суспільстві. Зокрема такими чинниками можуть виступити цікава і різноманітна праця, низький рівень стресу, можливість самовдосконалення, престиж навчального закладу і його розвиток, добрі стосунки зі співробітниками.

Використовуючи різні способи мотивації керівник навчального закладу зможе досягти максимальної продуктивності роботи своїх підлеглих, значно підвищивши престижність навчального закладу за рахунок високого професіоналізму його працівників [5, с.20].

Отже, ідея матеріального та позаматеріального стимулювання повинна бути ясно визначена, починаючи від планування засобів на заробітну плату і закінчуючи наданням премій та інших засобів мотивування. Педагоги, які чітко визначають для себе важливість якісного виконання власної роботи зможуть сформулювати цілісну навчально-виховну систему, результати педагогічної діяльності якої будуть задовольняти вимоги керівника щодо успішності навчального закладу. Відмітимо, що задоволення від виконуваної роботи буде більшим, а продуктивність праці колективу людей має безпосередній стосунок до професійних результатів навчального закладу загалом.

Література

1. Боровкова Т. Планування як управлінська дія / Т. Боровкова, І. Морев Підручник для

директора . – 2009 . – № 2. – С. 2-9.

2. Внутрішньошкільний контроль : Методичні рекомендації на допомогу директору школи / упоряд. Н. В. Єрмак, М. І. Конончук ; Чернігівський обласний ін-т підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти. - Чернігів : [б.в.], 1997. - 18с.; 28 с. додат.

3. Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Директор школи ліцею гімназії № 1. - Київ, 2003, 120с.

4. Конаржевский Ю.А.. Внутришкольний менеджмент. М., Новая школа, 1995. – 243 с.

5. Мармиза О.І. Організаційна культура управління / О.І. Мармиза // Управління школою. – 2003. – №7. – С. 19-23

АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ

Крутогорова А.В.

Полтава, Україна

Соціально-економічний розвиток України у новому тисячолітті висуває високі вимоги до освіти і педагогічної діяльності вчителя, професійна компетентність якого є умовою ефективних соціальних перетворень, успішного навчально-виховного процесу, суб'єктом якого він є, та його особистої вдалої професійної долі. Законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» наголошується на значенні діяльності вчителя в реалізації державної освітньої політики, забезпеченні якості освіти учнів, яка безпосередньо залежить від його професійних і особистісних якостей, його вмінь застосовувати ефективні методи та засоби навчання і виховання.

Проте варто відзначити й те, що вся подальша професійна діяльність учителя значною мірою залежить від того, наскільки вдало пройде перший період його роботи – час інтенсивної професійної адаптації. Це час створення іміджу, формування в учнів стійкого уявлення про молодого педагога як про творчого, компетентного, впевненого в собі, комунікабельного чи, навпаки, скутого, емоційно безбарвного або дратівливого, схильного до формального викладання і дистанціювання від дітей.

Разом із тим, ці та інші перелічені вади професійного обличчя вчителя можуть бути пов'язані не з дійсними недоліками, а з проблемами його адаптації в умовах реальної професійної діяльності.

Сутність адаптації український психолог Л. Орбан-Лембрик визначає як «приспосовування особистості до умов соціального середовища та умов існування в ньому» [1, с. 432]. Ще більш доречно буде застосувати до згаданого періоду професійного життя вчителя термін «соціальна адаптація», що трактується як «вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін» [1, с. 90].

За аналогією і відповідно до чільних умов проходження цього процесу в досліджуваній нами ситуації вводимо поняття соціально-професійної адаптації педагога, оскільки він одночасно переживає стан входження до соціуму – колективу школярів (чи, точніше, окремих колективів, бо, як показує практика, у різних класах адаптація часто відбувається по-різному) та педагогічного колективу, і одночасно входження в професію вже в новому статусі, на засадах самостійності і повної відповідальності за свій вклад у навчально-виховний процес, тоді як досі ця відповідальність (під час навчальних практик) делегувалася йому частково. Це поняття можна визначити як «взаємодію педагога з учнями та колегами на початковому етапі професійної діяльності, в ході якої відбувається взаємне психоемоційне та ділове пристосування суб'єктів взаємодії». Ми наголошуємо на пріоритетності психоемоційного складника адаптації, оскільки, як стверджує відомий психолог В. Семиченко, в цей час відзначається значне напруження, що супроводжується відчуттям внутрішнього дискомфорту, невпевненості, підвищеної тривожності, а часто – й прихований конфлікт із соціальним оточенням [2, с. 64-65].

Ми обговорили проблеми професійної адаптації з керівниками трьох загальноосвітніх навчальних закладів, торкнувшись адаптаційного періоду 11 вчителів, що працюють на момент дослідження від двох до п'яти років, та з самими цими педагогами. Було з'ясовано наступне. Якщо розглядати успішність адаптаційного періоду вчителя за процесуальними показниками (в першу чергу, з точки зору його напруженості і тривалості), то лише двоє з цих педагогів відзначили, що адаптація відбулася порівняно легко (один з них, до речі, сам був випускником цієї школи, проходив тут навчальну практику і зберіг добрі стосунки з педагогічним колективом і адміністрацією). Якщо ж говорити про успішність адаптації за характером подальшої роботи, то вже на другий рік повністю адаптувалися сім педагогів, у трьох цей процес затягнувся, хоча й не критично, а щодо однієї вчительки адміністрація має сумніви в правильності обраної професії, та й сама вона відзначає надмірну складність для неї педагогічної праці, має намір змінити професію.