



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Управление мотивацией педагогического коллектива в условиях системных
изменений**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
84,83% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2023 г.
Зав. кафедрой ИППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-3
Байганина Айгуль Багитжановна

Научный руководитель:
д.фил.н., профессор
Кожевников М.В.


Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
1.1. Сущность понятий «мотивация», «мотивация педагогического коллектива», ведущие мотивы профессиональной деятельности	11
1.2. Управление развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации	38
Выводы по главе 1	49
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	
2.1. Диагностика мотивации педагогического коллектива	51
2.2. Эффективность модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений..	64
Выводы по главе 2	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЯ	87

ВВЕДЕНИЕ

Одна из главных функций управленческой деятельности – мотивация, суть которой проявляется в побуждении людей максимально эффективно осуществлять работу. Этот способ стимулирования повышает эффективность рабочего коллектива, что выражается в результативности, качестве, прибыльности, а также же, продуктивности труда.

У многих руководителей образовательных учреждений бытует мнение, что учет мотивации в работе как функции не существенно, потому что если люди идут на свою работу, то они уже как-то мотивированы, поэтому не стоит заниматься данной проблемой дополнительно. Имеющейся у каждого работника личной мотивации должно быть достаточно для выполнения трудовой деятельности и воплощения в жизнь целей, стоящих перед организацией. Тем не менее руководителю образовательной организации как работодателю необходимы педагоги с достаточно высоким уровнем профессионализма, и для достижения этой цели он должен совершенствовать все существующие управленческие механизмы и средства. По этой причине для сохранения и привлечения в образовательное учреждение высококвалифицированных кадров и комплектованием школ новым поколением педагогов руководителю необходимо создать систему моральных и материальных стимулов. Разработанная и используемая на практике система мотивации оказывает влияние не только на творческую составляющую и социальную деятельность каждого отдельного сотрудника, но и на результаты деятельности всего образовательного учреждения.

Мотивация - это процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения целей организации или личных целей. Достойные цели, хорошая организация, перспективные планы будут малоэффективны, если они не будут лежать в основе заинтересованности исполнителей в их реализации, т.е. мотивации. Поэтому руководители,

которые заинтересованы в эффективности своей организации, не должны упускать из своего профессионального внимания вопроса управления кадрами, а точнее - процесс создания продуктивной системы стимулирования работников. При этом смысл трудовой деятельности не должен быть сфокусирован только на удовлетворении личных материальных потребностей человека, но и выходить за эти рамки, чтобы сформировать эффективную трудовую мотивацию педагогов. Руководитель обязан поддерживать заинтересованность своих педагогических работников в процессе содержания их деятельности, саморазвития, участвовать в решении проблем и т.д. Особенно актуально это в отношении молодых специалистов, которые, в отличие от своих более опытных коллег, быстрее решаются поменять школу или даже профиль работы, если они не могут обеспечить удовлетворение своих потребностей.

При выборе решений руководитель образовательного учреждения координирует усилия персонала, учитывая потенциальные возможности сотрудников и побудительные силы каждого, т. е. проводит определённую работу по мотивированию и стимулированию себя и работников.

В системе управления образовательной организацией принцип мотивации труда сотрудников играет огромную роль, потому что правильное проведение политики мотивированности труда среди персонала, обеспечивает не только улучшение качества труда работников, но и дает возможность повышения производительности труда, а также служить существенным поводом к развитию школы.

Анализ научных источников по указанной проблеме подводит к необходимости создания и развития системы мотивации труда педагогов, т.к.:

- в постоянно меняющихся условиях к педагогу предъявляются постоянно возрастающие требования, такие как: новая система аттестации педагогических работников, введение и реализация «Профессионального стандарта педагога», создание и реализация индивидуальных планов

профессионального развития педагога и др.;

- согласно федеральным государственным образовательным стандартам образовательное учреждение должно создавать условия для повышения качества образования, которое обеспечивает удовлетворение образовательных запросов участников всего образовательного процесса;

- также со стороны руководства организации должно быть обеспечено повышение образовательного уровня обучающихся, и тем самым должны быть созданы предпосылки для их социализации, конкурентоспособности на рынке труда, адаптации в обществе с рыночной экономикой.

Реализация всех вышеперечисленных условий возможно тогда, когда педагог будет заинтересован, замотивирован на положительный результат.

Анализ психолого-педагогической литературы и управленческая практика позволили нам выявить следующие противоречия:

- между растущими требованиями к современному педагогу и понижением мотивации профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений системы образования;

- между объективной необходимостью мотивации профессиональной деятельности и недостаточной компетентностью руководителя образовательного учреждения, которая не позволяет обеспечивать высокий уровень мотивации их профессионального роста;

- между значительным уровнем теоретической разработанности вопросов мотивации труда педагогов и малой разработанностью механизмов, которые могли бы побуждать педагогов более эффективно действовать в соответствии с решаемыми школой общественными задачами.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: каким должно быть управление образовательной организацией в условиях системных изменений, позволяющее обеспечить устойчивую мотивацию профессиональной деятельности.

Цель исследования - теоретическое обоснование, реализация и экспериментальная проверка модели управления развитием мотивации

педагогического коллектива в условиях системных изменений.

Объект исследования: мотивация педагогов общеобразовательной организации.

Предмет исследования: управление развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений.

Гипотеза исследования заключается в том, что управление развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений будет более эффективным, если оно осуществляется в рамках разработанной модели с учетом таких организационно-педагогических условий, как:

- интеграция системы мотивации с целями общеобразовательной организации;
- опора на систему оценки деятельности педагогов, включающую обоснованные процедуры измерения и критерии оценки;
- использование при поощрении педагогов различных форм материального и морального стимулирования;
- сочетание единоначалия и коллегиальности при определении общей стратегии мотивации, в том числе и стимулирования;
- систематический анализ действенности используемых методов стимулирования и корректировки системы по результатам анализа;

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Раскрыть теоретические основы и современное состояние исследуемой проблемы.
2. Провести диагностику мотивации педагогического коллектива.
3. Теоретически обосновать и апробировать организационно-педагогические условия управления развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений.
4. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность

организационно-педагогических условий управления развитием мотивации педагогического коллектива.

Теоретико-методологической базой исследования стали труды психологов и педагогов: Л.И. Божович, А. К. Бондаренко, З.М. Богуславской, Р.С. Буре, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Н.С. Денисенковой, Л.Е. Журовой, А.В. Запорожец, Е.В Зворыгиной, К.А. Климовой, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконин и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Проблема управления развитием мотивации педагогического коллектива является одной из основных в управлении образовательной организацией. Различные подходы к ее разрешению рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых.

Мотивация является главной внутренней причиной, определяющей направление деятельности человека, в частности работника, поэтому, применяя ее, можно добиться многократного повышения или понижения эффективности результатов труда. Это означает, что мотивация является важнейшей функцией управления. В то же время, являясь сложным психологическим явлением, мотивация, в том числе экономическая, требует понимания ее сути, структуры и следующих отсюда эффективных приемов воздействия на неё. Это означает, что мотивация является и объектом управления.

Сложности управления мотивацией работников вызваны многогранностью личности человека. Поведение человека, в том числе и в области трудовой деятельности, определяют его собственные увлечения, желания, способности, цели, потребности, ценности, стремления, ожидания. В условиях рыночной экономики возрастает роль экономических методов.

2. Использование проанализированных моделей мотивации, помимо прогноза поведения отдельного педагога в частных ситуациях, позволяет выделить условия, создание которых необходимо для формирования заинтересованности всех в качественном выполнении своих

профессиональных обязанностей и профессиональном росте в своих интересах и интересах своей образовательной организации.

3. На основе анализа теоретических исследований по проблеме была организована опытно-экспериментальная работа. Ее цель – обоснование и экспериментальная проверка модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений.

На этапе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика мотивации профессиональной деятельности контрольной и экспериментальной групп.

Анализ позволил выявить, что активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов. Наиболее значимыми позициями, которые выделяют педагоги, это соответствие работы своим способностям и возможностям, а также их реализация, и благоприятный режим работы. Вместе с тем, большая часть педагогов отмечает, что работа приносит переутомление, прослеживается неудовлетворенность заработной платой и отсутствие престижа профессии в обществе.

4. С целью повышения эффективности управления мотивацией профессиональной деятельности педагогического коллектива на основе анализа теоретических и практических разработок моделирования систем управления нами была сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений на основе системного и субъектно-деятельностного подходов.

Результаты контрольного эксперимента показали:

- положительные изменения в оценке мотивационной среды развития школы по трем направлениям: мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности; мотивационной среды инновационной деятельности; мотивационной среды профессионального развития.

Научная новизна:

На основе анализа теоретических и практических разработок моделирования систем управления была сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации.

Теоретическая и практическая значимость:

состоит в том, что использование в управлении образовательной организации основных положений и выводов проведенного исследования способствует развитию мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений. Разработанная автором модель и педагогические условия управления развитием мотивации педагогического коллектива могут найти применение в практике управления образовательной организацией. Разработанные в процессе исследования положение о нематериальном стимулировании работников и оценочный лист профессиональной деятельности педагога с указанием критериев оценки эффективности их деятельности и стоимости показателей в баллах может быть использован руководителями общеобразовательных организаций.

Методы исследования:

- теоретические – теоретико-методологический анализ научной литературы по изучаемой проблеме, моделирование;

- эмпирические – анкетирование, тестирование (методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана), методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой и А. Реана, методика оценки мотивационной среды развития школы В.С. Лазарева, методика оценки уровня развития коллектива В.С. Лазарева), педагогический эксперимент;

- математические – методы статистической обработки полученных результатов и др.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе педагогического коллектива КГУ «Основная средняя школа № 20 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняло участие 84 педагога.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в 3 этапа:

1 этап (декабрь 2020 г. – апрель 2021 г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования.

2 этап (май 2021 г. - сентябрь 2021 г.). На этом этапе была произведена оценка развития мотивации педагогического коллектива, проанализированы результаты.

3 этап (октябрь 2021 г. - июнь 2022 г.). Была разработана и сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации; проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26. 02. 2021 г.).

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Сущность понятий «мотивация», «мотивация педагогического коллектива», ведущие мотивы профессиональной деятельности

Одна из ведущих функций педагогического менеджмента – мотивация, суть которой проявляется в побуждении персонала максимально эффективно осуществлять работу. Этот способ стимулирования повышает эффективность педагогического коллектива, что выражается в результативности, качестве, а также же, продуктивности труда.

Каждый педагог приходит в школу со своими интересами и, в зависимости от того, насколько оправдываются его ожидания, выбирает ту или иную стратегию своего поведения - те общие установки, которые определяют направленность и содержание его действий в различных ситуациях. Для педагогов более чем для других профессиональных групп характерны альтруистические ценности, такие как желание быть полезным обществу, внимание к проблемам окружающих. Основные типы организационного поведения различаются по своей направленности и по величине усилий, которые учитель готов вкладывать в общее дело:

- для инициативного типа поведения характерна активная, творческая позиция, стремление к достижению максимальных результатов для себя и для школы; совпадение личных целей и интересов педагога с целями школы и готовность прикладывать максимум усилий для их достижения (как показывают исследования, удельный вес людей данного типа превышает 20% от общей численности коллектива [21])
- для исполнительского типа характерно старание выполнять получае-

мые задания в соответствии с требованиями, чувствительность к поощрениям, стремление приспособиться к условиям работы, не обострять отношения, уход от ответственности, готовность подчиняться любым внутренним нормам и правилам, не пытаюсь их изменить;

- для потребительского типа характерно четкое отделение себя от организации, ориентация исключительно на себя и свои интересы, восприятие школы лишь в качестве средства удовлетворения своих потребностей; такой человек будет делать лишь то, что ему выгодно, и любыми способами уходить от работы, не приносящей лично ему какой-либо пользы; жертвовать своими интересами такой работник не будет никогда;

- для отсутствующего типа характерно поведение, ориентированное на уход из организации; даже при отсутствии конкретного места новой работы, он уже ощущает себя вне школы, у него уже созрела внутренняя готовность к уходу; такой работник уже разорвал все внутренние связи со школой и не будет прикладывать больших усилий к работе, даже если стараться чем-то его заинтересовать (доля людей данного типа достигает в коллективе 10-15%). [21]

Некоторые руководители ошибочно считают, что мотивация - это личностная черта, которая у одних сотрудников имеется, а у других - нет. Однако, это не так. Мотивация - результат взаимодействия индивида и ситуации. [22] Как отмечает С.Л. Рубинштейн: «Детерминация через мотивацию - это детерминация через значимость явлений для человека». «Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение». [22, с. 29]

Впервые термин «мотивация» применил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины», после чего он стал использоваться для объяснения причин поведения, в том числе и в процессе; труда. В настоящее время роль мотивации труда понимается по-разному. М. Мескон, М.Г. Рогов, С.В. Смирнов и ряд других исследователей считают мотивацию труда одной из самостоятельных функций управления наряду с планированием,

организацией и контролем. [25] Более узко понимает мотивацию труда С.Д. Резник, по мнению которого, она представляет собой метод руководства.

Мотивация труда может рассматриваться как «процесс сопряжения целей предприятия и целей работника для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих». Этот процесс не только определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности руководителя, но и отражает набор производственных ситуаций, которые он стремится избежать. [53]

Наиболее точное и полное определение процесса мотивации труда предлагают О.С. Виханский и А.И. Наумов, которые определяют его как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности, задающих ее границы и формы, придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Таким образом, источником мотивации труда работников выступают как внутренние, так и внешние побудительные воздействия. [17]

В основе мотивации труда лежит процесс удовлетворения потребностей работника. Как отмечает В.К. Вилюнас, «термин «мотивация» служит родовым понятием для обозначения всей совокупности факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение на уровне психологического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, то есть направляющих поведение на удовлетворение потребностей» [16].



Рис.1. Упрощенная модель мотивации через потребности

Отсюда следует рассматривать потребности как причины социального, в том числе трудового и служебного, поведения человека, которые не только побуждают к действию, но и некоторым образом влияют на систему его ценностей, убеждений и мировоззрения [16]. Упрощенная модель мотивации через потребности изображена на рисунке 1.

Потребности при этом не являются стабильным образованием, а развиваются в процессе совершенствования их носителя, общественных систем, поэтому справедливо рассматривать потребности как динамическую, диалектически развивающуюся систему. Причем появление у человека какой-либо новой потребности в той или иной мере влияет на всю структуру потребностей, которую можно охарактеризовать как целостную систему специфических связей субъекта с внешним миром.

В процессе профессиональной деятельности человек может удовлетворить свои потребности полностью или частично. Однако это не будет означать, что удовлетворенная потребность никогда более не станет для него актуальной.

Многообразные внутренние и внешние побуждения актуализируют действие потребностей, которые порождают мотивы. Под понятием «мотив» подразумевается всякое побуждение человека к действию, возникающее вследствие актуализации его потребностей. [17]

Потребности и мотивы, вместе с тем, тесно связаны и взаимодействуют с направленностью личности. Направленность выражает устремленность к цели, а мотивы являются теми побуждениями, из-за которых человек ставит перед собой цель. Таким образом, мотивы трудовой активности человека всегда связаны со значимыми для него целями.

Важно отметить, что мотивы носят множественный характер, который возникает в результате развития потребностей человека и средств их удовлетворения. Реализация какой-либо потребности связывается не с одним, а с совокупностью однородных мотивов. В результате потребность может порождать множество совершенно разных мотивов [17].

По природе возникновения мотивов труда выделяются внутренняя и внешняя мотивационные доминанты. Внутренняя мотивационная доминанта представляет собой «конструкт», описывающий такой тип детерминации поведения, при котором иницирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «я» и полностью находятся внутри самого поведения. Деятельность, мотивированная внутренними мотивами, является самоцелью, она не нуждается в вознаграждениях, связанных с возможностью проявить саму активность. [24]

Внешняя мотивационная доминанта существует, когда мотивы деятельности возникают под воздействием внешнего субъекта. Такой тип мотивации основывается на вознаграждениях (положительная внешняя мотивационная доминанта) и наказаниях (отрицательная внешняя доминанта), стимулирующих проявления желаемого и задерживают проявления нежелательных форм поведения работника в процессе работы.

Мотивационный процесс схематически изображен на рис. 2. Работники, которые осознают задачи и возможные вознаграждения за их решение, соотносят данную информацию со своими потребностями, мотивационной структурой и возможностями, а также старается определять свое поведение и осуществлять действия, которые могут привести к конкретному результату.

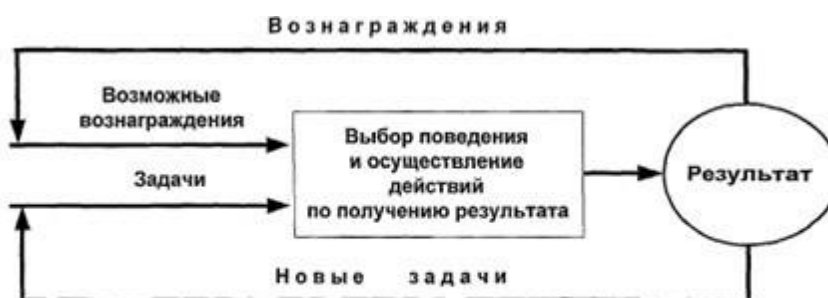


Рис. 2. Общая схема мотивационного процесса

Следует отметить, что эта схема не раскрывает ни механизма и содержания вознаграждения, ни сущности и содержания выбора. Для ее конкретизации следует обратиться к популярным в настоящее время моделям.

Теории мотивации делятся на две группы: содержательные и процессуальные. Содержательные теории отвечают на вопрос, какие именно мотивы побуждают действия человека, а процессуальные - как формируется мотивация.

Мотивация, с точки зрения управления, - «это процесс побуждения себя и других для достижения личных целей, и целей организации». [34] Мотив это то, что побуждает человека действовать в определенном направлении. Мотивами могут быть как внутренние так и внешние факторы (осознаваемые или неосознаваемые, материальные или идеальные) определяющие направленность действий учителей в эффективной реализации ими учебно- воспитательного процесса, его совершенствования и повышении собственного культурного и профессионального уровня.

Одна из наиболее известных теорий о мотивах, побуждающих поведение человека разработана в 40-е годы американским психологом А. Маслоу. Согласно А. Маслоу, человек работает для того, чтобы удовлетворить свои потребности - состояния, создаваемые нуждой в объектах, необходимых для его существования и выступающих источником его активности. Эти потребности различны по своему характеру и имеют особую иерархию или порядок актуализации (превращения в потребность, направляющую в данный момент трудовое поведение человека). После того, как потребность удовлетворяется, она теряет свою актуальность. [32]

Теория Маслоу включает в себя следующие основные идеи и предположения:

- люди постоянно ощущают какие-то потребности;
- люди испытывают определенный набор сильно выраженных потребностей, которые могут быть объединены в отдельные группы;
- группы потребностей находятся в иерархическом расположении по отношению друг к другу;
- потребности, если они не удовлетворены, побуждают человека к действиям. Удовлетворенные потребности не мотивируют людей;

- если одна потребность удовлетворяется, то ее место занимает другая;
- обычно человек ощущает одновременно несколько различных потребностей, находящихся между собой в комплексном взаимодействии;
- потребности, находящиеся ближе к основанию «пирамиды», требуют первостепенного удовлетворения;
- потребности более высокого уровня начинают активно воздействовать на человека после того, как в общем удовлетворены потребности более низкого уровня;
- потребности более высокого уровня могут быть удовлетворены большим числом способов, нежели потребности нижнего уровня. [24]

Наиболее общие потребности ученый объединил в пять отдельных групп, которые затем расположил по иерархическому принципу. Низшими оказались физиологические потребности, затем - в безопасности, в принадлежности и причастности и, наконец, - в признании и самоутверждении. Высшая группа потребностей, по Маслоу, - потребности в самовыражении работника. Такая иерархия потребностей получила в литературе название «пирамиды Маслоу» (рис. 3).



Рис.3. Иерархия потребностей А. Маслоу

Исходя из теории Маслоу, потребность стимулирует работника до тех пор, пока она не удовлетворена. К примеру, учитель, пришедший в новую школу, стремится вникнуть в проблемы учебного заведения, узнать его традиции, сблизиться с коллегами. Этим он удовлетворяет потребность в принадлежности и отчасти - в безопасности. Однако после адаптации в новом коллективе он начинает самоутверждаться, желая получить признание и

одобрение администрации школы, коллег-учителей, учащихся и их родителей. Формы самоутверждающего поведения могут быть различны, но таким образом учитель переходит к удовлетворению потребности, стоящей на более высоком уровне. Потребность в принадлежности уже более не мотивирует его стремления и действия. [32]

Считается, что работники, которые трудятся в основном для удовлетворения базисных потребностей, мало интересуются содержанием работы. Они обращают внимание на условия труда, уровень оплаты, возможность работать без излишнего напряжения. Для управления такими сотрудниками достаточно обеспечить им определенный уровень заработной платы и условия работы, которые не были бы для них чересчур тягостными. Работники, для которых наиболее актуальной является потребность в безопасности, оценивают место своей работы с точки зрения его стабильности. К счастью, школа является устойчивой организацией, необходимой всегда. Как правило, учителя с ведущей потребностью в безопасности стараются избегать риска, могут противиться изменениям, инновациям. Руководители должны предъявлять таким сотрудникам достаточно ясные требования. Их не следует использовать для рискованных дел, нельзя требовать от таких учителей быстрого включения в инновационную деятельность, однозначного одобрения изменений, нововведений.

Удовлетворение указанных выше потребностей, как правило, не приводит к росту эффективности работы. Скорее, происходит устранение причин неудовлетворенности трудом, что повышает лояльность сотрудника организации к ее руководству. Вместе с тем, удовлетворение первоочередных человеческих нужд делает актуальными потребности более высокого порядка.

Одни и те же потребности людей могут проявляться по-разному, и это зависит от многих факторов, например, от статуса работника в организации, характеристик деятельности (ее содержания, длительности, условий труда),

личных особенностей человека (пола, возраста, стажа работы, психологических особенностей).

Кроме того, как показали исследования в русле теории А. Маслоу, потребности не обязательно жестко следуют друг за другом. Так, к примеру, после удовлетворения потребности в принадлежности вовсе не возникает необходимость добиваться признания и самоутверждения. На практике мы можем наблюдать случаи, когда учитель, добившись признания и самовыражения, в силу проблем сегодняшнего дня вынужден возвращаться к недостаточно удовлетворенным базовым потребностям. [34]

Однако в концепции Маслоу есть ряд уязвимых моментов. Потребности по-разному проявляются в зависимости от многих ситуационных факторов (содержание работы, положение в организации, возраст, пол и т.д.). Кроме того, далеко не всегда наблюдается жесткое следование одной группы потребностей за другой, как это представлено в пирамиде Маслоу. [23]

Высшая потребность может стать мотивом поведения, по Маслоу, лишь, когда будут удовлетворены все остальные потребности. В случае конфликта между потребностями различных иерархических уровней побеждает низшая потребность. Последующие исследования не подтвердили этого положения, более того, существует точка зрения, основанная на выводах из работы Л.С. Выготского «Учение об эмоциях», что «высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно по двум направлениям, совокупно управляют поведением человека и всей его деятельностью. Отсюда двойственный характер удовлетворения потребностей, как через творческую деятельность, так и посредством материального стимулирования». [59] Однако сама классификация мотивов Маслоу и сегодня широко используется в практике управления.

Большой вклад в понимание мотивов поведения внес также Ф. Герцберг своей теорией двух факторов.

В основе этой теории лежит положение о существовании двух типов факторов, влияющих на трудовое поведение работников:

- факторы, связанные с внешними условиями (контекстом) труда;
- факторы, связанные с содержанием труда (таблица 1).

Таблица 1

Две группы факторов Герцберга

Факторы условий труда	Мотивирующие факторы
- политика организации - образовательной	- успех
- условия работы - заработная плата - межличностные отношения в коллективе - степень непосредственного контроля за работой	- продвижение по службе - признание и одобрение результатов работы - высокая степень ответственности - возможность творческого и делового роста

Первые факторы, названные Герцбергом гигиеническими, непосредственно влияют на удовлетворение базисных или физиологических потребностей человека (это заработная плата, возможности для отдыха, характеристики рабочего места и т.д.) и не оказывают стимулирующего воздействия на работника, не повышают продуктивности его деятельности. Однако они (точнее, их низкий уровень или отсутствие) являются источником неудовлетворенности и способны подорвать эффективность действия собственно мотивационных факторов. Неудовлетворенность накладывает свой отпечаток на восприятие трудовой атмосферы, делая его в целом негативным. Работнику кажется, что оплата несправедлива, начальство некомпетентно и бестолково, порядка нет, взаимоотношения в коллективе плохие. Все это отзвуки раздраженного состояния, которое тесно связано с гигиеническими факторами. [23]

К действительным «мотиваторам по Герцбергу, относятся - интересная работа; хорошие шансы для служебного роста; оплата, непосредственно связанная с результатами труда; творческая работа; высокая ответственность и т.п. Особую роль играет ощущение успеха, признание, выступающее мощным стимулом и способное радикально изменить ситуацию в организации.

Герцберг показал неоднозначность связи между удовлетворенностью и продуктивностью: с одной стороны, гигиенические факторы не оказывают стимулирующего воздействия на работника, но могут вызывать неудовлетворенность работой и снижать ее продуктивность, а с другой - высокая удовлетворенность не ведет к высокой отдаче работников. [23]

Если применять данную теорию к современным образовательным организациям, то, скажем, можно обеспечить благоприятный морально- психологический климат в коллективе, создать комнаты отдыха, кабинеты психологической разгрузки для педагогов, оснастить школу удобной мебелью и сделать еще много других полезных дел. Но все вышеперечисленное может никак не повлиять на эффективность деятельности учителей.

Не мотивируют к работе и периодически выплачиваемые педагогам премии из фонда материального стимулирования. Как правило, за исключением небольшого числа регионов России, такие премии не превышают 20 процентов от оклада, а ведь еще Ф. Тейлор более столетия назад доказал, что на эффективность работы сотрудника может воздействовать не менее чем 30% премия. [5]

Часто руководитель образовательных организаций, улучшая гигиенические факторы, хотят тем самым повысить активность персонала. Но такие попытки терпят неудачи, ибо педагоги воспринимают улучшение условий труда как должное, а не как стимул к совершенствованию своей деятельности. Отсутствие же таких улучшений, а то и ухудшение гигиенических условий вызывает недовольство. Значит, должны существовать другие факторы, которые стимулируют персонал на эффективную деятельность, направляют его на достижение образовательной организации.

Практическое применение теории Герцберга показало, что нельзя жестко делить факторы на «гигиенические» и «мотиваторы». У разных людей одни и те же факторы могут вызывать различную реакцию и то, что для одних служит мотиватором, для других является фактором удовлетворенности (неудовлетворенности). Для того чтобы использовать теорию Герцберга

эффективно, необходимо составить перечень гигиенических и, особенно мотивирующих факторов и дать сотрудникам возможность самим определить и указать то, что они предпочитают. [34]

Нужно отметить и относительность гигиенических факторов, выделенных Ф. Герцбергом, применительно к российской действительности. Так, многие моральные стимулы, например, грамоты, различные благодарности воспринимаются практически всеми учителями как должное и не воздействует на мотивацию деятельности. Кроме того, многие руководители считают гигиенические факторы, особенно экономические, решающими в мотивации труда. Однако учителя, как, впрочем, и другие работники, быстро привыкают к различного рода выплатам и надбавкам. Нередко полученные, к примеру, для приобретения методической литературы, деньги используются не по назначению. Не выполняют своей функции мотивации к эффективному труду и другие «стимулирующие» фонды (если они вообще имеются), ибо зачастую их распределение зависит не от успешности педагога, а от интенсивности его труда. Безусловно, повышение интенсивности работы педагога с учетом и без того значительных перегрузок должно вознаграждаться. Однако такой подход к труду часто приводит к снижению его качества.

Кроме того, факторы условий труда и мотивирующие факторы могут являться источниками мотивации в зависимости от потребностей конкретных людей. Поскольку у разных людей разные потребности, то и мотивировать разных людей будут разные факторы.

Еще одной теорией, которая рассматривает мотивацию работников с точки зрения удовлетворения их потребностей, является теория Д. Мак-Клелланда.

По его мнению, мотивация человека к трудовой деятельности зависит от важности для него потребностей:

- в достижениях;
- во влиянии;

- в соучастии.

Именно они определяют то, как ведет себя работник в процессе труда, побуждают его прилагать усилия, которые могут привести к удовлетворению названных потребностей, которые Д. Мак-Клелланд считает приобретенными под воздействием различных жизненных обстоятельств, что означает возможность влияния на формирование этих потребностей и на поведение, вызванное ими.

Педагог, для которого потребность в достижениях является наиболее значимой, отличается самостоятельностью и ответственностью. Например, он может по собственной инициативе проявлять желание разрабатывать какие-либо новые методики преподавания, что требует умения организовывать как собственную деятельность, так и работу других, отслеживать ее результаты. Такой педагог желает достичь целей своей деятельности как можно более эффективными способами, а это, в свою очередь, побуждает к самосовершенствованию. Однако стремление к достижениям у отдельных учителей реализуется в применении внешне эффектных, но малоэффективных методов работы, что не всегда удается своевременно распознать руководителю. Анализ целеполагания и контроль результатов работы такого рода педагогов позволяют правильно оценить достоинства и недостатки их педагогических усилий. [50]

Человек с высоким уровнем потребности в достижениях, как правило, предпочитает выполнять задачи средней или повышенной сложности, но реально выполнимые, хотя при этом готов брать на себя ответственность и за работу, несущую в себе элемент риска, требующую определенной самостоятельности. Вместе с тем, он не склонен к внедрению достаточно авантюрных, на его взгляд, изменений в своей работе, которые могут отрицательно сказаться на его имидже.

Педагог с ведущей потребностью в достижениях нуждается в скорейшем получении первого результата своей деятельности, при этом обязательно, чтобы данный результат был наилучшим. Любая реакция со стороны

обучающихся, их родителей, коллег, а тем более руководства школы очень значима для такого типа педагогов. Учителя с ведущей потребностью в достижениях не пугают неудачи в начале дела, однако он должен быть уверен, что поставленная цель реальна. [50]

По своим установкам работники с высоким уровнем потребности в достижении успеха отличаются от тех, кто стремится к избежанию неудач. Для первых трудовая деятельность является источником положительных эмоций, она позволяет раскрыть свои способности, мобилизовав имеющиеся личностные ресурсы. Совершенно иначе ведут себя работники, ориентированные на избегание неудач. Они не верят в возможность достижения успеха, боятся критики, зачастую тяготятся работой. Как правило, учителя, стремящиеся избежать неудачи, не желают участвовать во внедрении различных новшеств, опасаются любых изменений.

Х. Хекхаузен выявил, что работники, стремящиеся к успеху, причины своих достижений видят во внутренних факторах (таких как способности, старание), тогда как другие объясняют свои неудачи внешними факторами (отношением к себе руководителя, нехваткой ресурсов). [61] Именно этим объясняются постоянные жалобы отдельных педагогов на невозможность реализовать себя в стенах образовательной организации. То им мешает директор, то недостает технических средств обучения, то неудачно составлено расписание занятий. Очень часто при переходе в другую школу они ведут себя аналогичным образом, хотя первоначально им самим кажется, что уход в другое учебное заведение решит многие проблемы.

Педагоги, стремящиеся к избежанию неудач, как правило, склонны занижать собственную самооценку, стараются выполнять либо очень легкие задания, либо задачи высокой степени сложности, предпочитая получать их от руководителя. Администратору необходимо внимательно изучить способности таких работников и ставить перед ними реально выполнимые задачи. Учителя с высоким уровнем потребности в достижениях, напротив, отличаются адекватной, а порой и несколько завышенной самооценкой. Они трудо-

любивы, но, как правило, не очень желают делиться достигнутыми успехами с коллегами, что вызывает определенные сложности при организации командной работы, приводит к конфликтам. Известны случаи, когда по этой причине отдельные педагоги уходили из школы, коллектив которой ориентирован на совместное решение проблем. Однако если руководитель будет постоянно подчеркивать значимость достижений учителей такого типа для коллектива, то все же возможно избежать негативных поведенческих проявлений.

На основе своих исследований Д. Мак-Клелланд пришел к выводу, что потребность в достижениях представляет собой характеристику не только отдельных «работников, но и организаций. Школы, где эта потребность высока, обычно считаются успешными, имеют статус гимназий, лицеев, экспериментальных площадок, школ-лабораторий. Многие из учащихся этих школ являются призерами различных предметных олимпиад, а подавляющее большинство выпускников поступают в вузы; учителя и администрация таких школ признаются сильными и способными успешно реализовывать инновационные проекты. Школы, которые характеризуются низкой потребностью в достижениях, напротив, развиваются медленными темпами и, как правило, не считаются успешными. [61]

С точки зрения управления представляется важным оценивать потребность работников в достижениях для определения оптимального содержания их задач, степени предоставляемой им свободы действий и помощи со стороны руководителя. Потребность быть влиятельным представляет собой желание работника участвовать в распределении ресурсов учреждения, контролировать действия других людей, оказывая влияние на их поведение. Учительский труд предполагает осуществление определенных властных полномочий по отношению к учащимся, и педагогам присуще стремление к обладанию властью, поскольку иначе невозможно реализовать профессиональные задачи. Однако далеко не все учителя удовлетворены только возможностью влияния на учеников. Их стремление к власти гораздо

шире и выражается в желании воздействовать на коллег и даже на своих руководителей. Необходимо осознать, что это - нормальное явление, и корни его лежат в природе человеческой личности, для которой характерны два полюса потребности быть влиятельным: желание контролировать и в противовес ему - избегание властных претензий.

Педагоги с высокой потребностью во власти могут условно разделиться на две группы. Первая стремится к властвованию ради обладания самой властью, ее привлекает возможность руководить, контролировать действия других людей. Цели школы здесь не являются значимыми, а смысл удовлетворения властных притязаний заключается в получении удовольствия от обладания властью. При умелом делегировании руководителем властных полномочий педагогам такого типа, он может получить в их лице достаточно верных союзников, но в реальных условиях чаще всего они, напротив, становятся оппонентами директоров. Как правило, конфликты администрации с такими учителями не приводят к совершенствованию учебно-воспитательного процесса, а носят характер откровенной борьбы за власть и ресурсы школьной организации. [46]

Вторая группа педагогов с высокой потребностью быть влиятельными стремится к власти ради достижения целей организации или групповых целей. Эти учителя стараются влиять на определение миссии своей школы и желают оказывать воздействие на своих коллег. Смысл удовлетворения властных притязаний таких педагогов сводится к стремлению выполнять наиболее ответственную работу в школе, к которой они совершенно справедливо относят управленческую деятельность. Такие педагоги чрезвычайно продуктивно трудятся в качестве руководителей методических объединений, предметных и межпредметных школьных кафедр, заместителей директоров школ. [46]

Педагоги с ярко выраженной потребностью в соучастии стремятся к дружеским или партнерским отношениям с коллегами, стараются соблюдать и преумножать традиции коллектива, следовать принятым в нем нормам по-

ведения. Для данного типа людей важно быть нужным, знать, что окружающие проявляют интерес к их делам. Такие сотрудники достаточно эффективно работают в творческих группах, методических объединениях, семинарах.

Они предпочитают виды деятельности, которые позволяют им общаться со значительным количеством людей.

Таким образом, анализ ответов различных содержательных теорий мотивации на вопрос о том, что побуждает учителей трудиться с полной отдачей сил на благо школы, и делающих основной упор на определении структуры потребностей людей, позволяет определить, какими группами мотивов определяется поведение педагогов в школе.

Знание ведущих мотивов является важным, но недостаточным основанием для того, чтобы надежно выбирать правильные мотивирующие воздействия на подчиненного. Необходимо еще знание той конкретной ситуации, в которой он находится, точнее, как он воспринимает складывающуюся ситуацию, как ее оценивает, какие у него ожидания. Теории, стремящиеся учесть эти поведенческие аспекты, называют процессуальными.

Процессуальные теории не оспаривают существования потребностей, но считают, что поведение людей определяется не только ими. В них анализируется то, как человек распределяет усилия для достижения различных целей и как выбирает конкретный вид поведения. Поведение личности является функцией его восприятия и ожиданий, связанных с данной ситуацией, а также возможных последствий выбранного им типа поведения. Наиболее известные процессуальные теории мотивации - теория ожидания В. Врума, теория справедливости Адамса и теория мотивации Портера-Лоулера.

В соответствии с «теорией ожидания» поведение человека отражает его сознательный выбор, основанный на сравнительной оценке нескольких поведенческих альтернатив. (рис. 4)

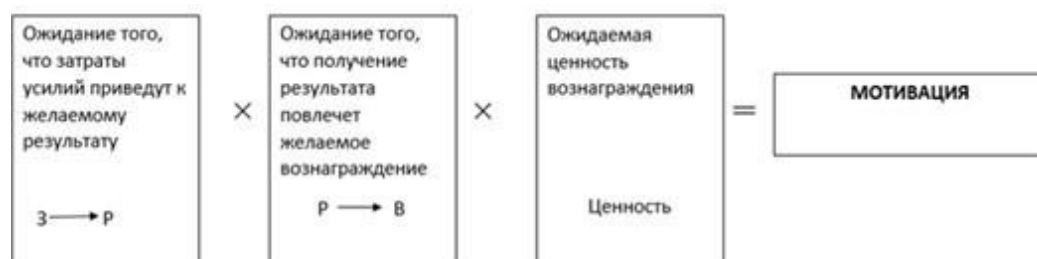


Рис. 4. Модель мотивации В. Врума

Теория пытается объяснить, почему человек выбирает определенную линию поведения. Согласно ее представлениям, человек прикладывает усилия для осуществления тех действий, которые:

- приведут к удовлетворению его потребности;
- имеют наивысшую, по его мнению, вероятность успеха.

Другими словами, прежде чем совершить что-либо, человек оценивает привлекательность каждого возможного результата для себя и уровень усилий, которые необходимо затратить для его достижения. Если результат не имеет ценности для человека, он не приложит особых усилий для его достижения, и, наоборот, при высокой значимости результата усилия могут быть большими». [23]

Если работник знает, что организация ожидает от него некоторого результата, он оценивает вероятность того, что при допустимых затратах усилий в существующих условиях сможет получить такой результат (связь: затраты - результат). Эта субъективная оценка вероятности успеха может изменяться от 0 до 1. Здесь следует обратить внимание на то, что это именно субъективная оценка и она может неадекватно отражать реальные способности человека или (и) реальные условия. Кроме того, он может неадекватно представлять тот результат, который ожидается от него (если цели определены не четко и критерии оценки результата размыты).

На следующем шаге (второй блок модели) работник оценивает вероятность того, что он получит ценное вознаграждение, если достигнет результа-

та Р (связь: результат - вознаграждение). Эта вероятность также может изменяться от 0 до 1.

Третий блок - это оценка ценности вознаграждения (Врум называет ее валентностью). Здесь оценивается степень удовлетворения или неудовлетворения, которые предполагается возникнут в случае получения определенных последствий достижения результата Р. Если работник получает почетную грамоту за свои достижения, в то время как он рассчитывал получить премию, то скорее всего его реакция будет негативной. [34]

Сила мотивации определяется как произведение субъективных оценок данных в каждом блоке.

Сила мотивации = оценка вероятности (З-Р) х оценка вероятности (Р-В) х оценку удовлетворенности последствиями.

Если хотя бы один из сомножителей мал, все произведение будет мало. Как видно из приведенной модели в теории ожиданий выделяются результаты двух уровней.

Первый - это результат выполнения работы. Он нужен организации. Результаты второго уровня - это последствия для человека, которые с той или иной вероятностью возникают в случае достижения результатов первого типа. [23]

Модель может быть использована для:

- «диагноза проблем низкой мотивации (различные уровни усилий и исполнения - результаты первого уровня; результаты второго уровня могут включать оплату, повышение по службе, взаимоотношения с коллегами)»;
- «диагноза готовности сотрудника взяться за данную работу или поручение (это связано с выявлением и предвосхищением того, что следует сделать, чтобы работник согласился на данную работу и выполнил ее хорошо»).

Для применения указанной модели в диагностических или аналитических целях необходимо выполнить следующие шаги:

- 1) выявить поведенческие альтернативы;

- 2) определить предполагаемые результаты первого уровня;
- 3) оценить предполагаемые валентности;
- 4) выявить предполагаемые ожидания;
- 5) оценить действие, которое будет определять поведение.

Предположим, у педагога ярко выражена потребность в саморазвитии, наличие желание участвовать в инновациях, однако он не реализует своего потенциала в организации. Так бывает, когда учитель надеется, что выбранный им тип поведения позволит ему удовлетворить его потребности. Но ожидания, по тем или иным причинам, не оправдываются.

В данном случае педагог, возможно, увидел, что его стремление внести в работу новое не приводит к желаемому результату. Причины могут быть как объективными (недостаточно развитая для инноваций материальная база школы) так и субъективными (нежелание руководителей что-либо менять в учебно-воспитательном процессе, осуждение коллег и др.). Поэтому изменилось отношение педагога к труду - вместо творчества наблюдается пассивность. Так действует первый фактор теории Врума - фактор ожидания возможного результата. [1]

Успешная мотивация персонала возможна, когда затрачиваемые работником усилия соответствуют достигнутому. Если люди чувствуют, что нет прямой связи между приложенными усилиями и полученным в итоге результатом, - ослабевает мотивация. Эта связь может отсутствовать опять-таки по разным причинам. Скажем, ряд учителей имеют завышенную самооценку (неадекватность самооценки), возможности педагога переоцениваются коллективом и руководителями. Возможно также то, что подготовка отдельных учителей оказывается недостаточной для достижения ожидаемого результата, и даже их значительные усилия не приносят нужного эффекта.

Успешный труд возможен тогда, когда педагог, как, впрочем, любой работник, имеет достаточно прав для выполнения поставленной задачи. Однако руководители не всегда предоставляют подчиненным необходимые права, не наделяют их ответственностью, а это, естественно, негативно ска-

зывается на результатах деятельности.

Еще один мотиватор по теории В. Врума - ожидание определенного поощрения в ответ на достигнутые итоги работы. Например, после успешной аттестации педагог может надеяться, что он получит не только повышение заработной платы, но и добьется публичного признания своих заслуг, большей самостоятельности или других, значимых для него последствий. [34]

Однако применить данный фактор как мотивирующий не так уж легко. Необходимо, чтобы у педагога было ощущение отчетливой связи между достигнутыми результатами и поощрением. Если этого нет, то мотивация ухудшается. Стоит хотя бы раз обмануть ожидание педагога, он теряет желание работать с полной отдачей сил. Сказанное выше справедливо не только в случаях, когда вознаграждение меньше, чем ожидалось или ничтожно по сравнению с достигнутым. Такое вполне возможно, когда поощрение явно завышено, и сотрудник, осознав, что его можно получить «малой кровью», нестремится выкладываться.

Мотивация деятельности слаба еще и тогда, когда педагог не уверен, что вообще получит за свой труд какое-либо вознаграждение. К сожалению, есть руководители образовательных организаций, которые считают педагогов обязанными работать творчески, быть активными, при этом ничем не поощряя их за успехи. В итоге, педагоги становятся все более равнодушными к работе.

Третий фактор - это ценность вознаграждения или поощрения. У разных работников в этом отношении разные потребности. Какое-либо вознаграждение для одного работника является значимым и важным, а для другого - не представляет никакой ценности. К примеру, за подготовку победителей предметных олимпиад двух учителей поощрили почетными грамотами, после чего один из них стал еще больше внимания уделять этой работе, а второй перестал заниматься ею вообще. Причина столь полярного поведения, скорей всего, в различном представлении о ценности

вознаграждения (в данном случае грамоты). Поэтому важно, чтобы руководитель образовательной организации знал систему ценностей каждого подчиненного. Дело это очень сложное, ибо в нестабильной ситуации сегодняшней России иерархия ценностей конкретного человека может претерпевать быстрые изменения. Руководитель, который заботится об эффективном достижении целей своей школы, должен регулярно отслеживать подобные изменения. [34]

Для эффективной мотивации следует установить твердые соотношения между достигнутыми успехами в деятельности и поощрениями, давая вознаграждения только за эффективную работу. Требуемый уровень результатов должен быть высоким, но реалистичным, причем большое значение имеет умение внушить подчиненным, что они могут добиться ожидаемого, если приложат определенные усилия. Доказано, что оценка работниками своих сил зависит и от представлений о них руководства. Кроме того, руководителям образовательных организаций нужно помнить, что для достижения результатов целесообразно делегировать подчиненным определенный уровень полномочий, необходимый для решения возникающих проблем.

Значительный интерес в связи с этим представляют современные взгляды на вознаграждение сотрудников. Они довольно подробно изложены в работах Р.Л. Кричевского. Вознаграждение должно быть конкретным и ориентировать работника на точную дату выполнения задания. Важно, чтобы оно было безотлагательным, ибо сотрудника нужно поощрять сразу после успешного выполнения работы. Вознаграждение должно быть достижимым, то есть поощрять следует любые успехи, даже самые малые. [2]

Имеет смысл, чтобы вознаграждения по возможности носили непредсказуемый и нерегулярный характер. В этом случае срабатывает эффект неожиданности и новизны. По мнению некоторых исследователей, в частности Т. Питерса и Р. Уотермена, малые награды часто бывают более эффек-

тивными, чем большие. Объясняется это тем, что высокие премии отдельным работникам часто символизируют определенную политику, вызывая недовольствие других работников, считающих себя несправедливо обойденными. Небольшая же награда, даже символическая, становится поводом для удовлетворения самолюбия, а не для негативных реакций. [3]

Теория справедливости, разработанная С. Адамсом, утверждает, что в основе трудового поведения человека лежит стремление к справедливой оценке со стороны организации его усилий (по сравнению с оценкой усилий других сотрудников). Люди озабочены тем, как их соотносят с другими людьми: сравнивая соотношение собственных усилий с результатами (оценкой со стороны организации) и тем же соотношением для своих коллег, они делают вывод о равенстве или неравенстве, корректируя или оставляя неизменным на основании этого вывода свое трудовое поведение.

Сравнивая свой труд и его оценку руководителями с трудом и аналогичной оценкой коллег, человек чувствует себя удовлетворенным или недовольным. Конечно, такое восприятие весьма субъективно, хотя и опирается на достаточно объективную информацию, например, о величине заработной платы, премиях, количестве благодарностей и т.п. Несправедливость в оценке труда, порождает психологическое напряжение. [53]

Верность этого подтверждается сегодняшним положением всего российского учительства, которое ощущает дискомфорт из-за низкой заработной платы. В частности же, педагоги нередко жалуются то, что их труд оценивается ниже, чем равный по интенсивности эффективности труд коллег. Возникают требования обнародовать информацию о суммах заработной платы, различных надбавок и премий всех учителей школы.

Как говорилось выше, личное вознаграждение сравнивается с тем, которое получили другие. Зачастую такое сравнение основывается на отдельных данных, а иногда и просто на слухах, и потому бывает однобоким и крайне субъективным. Следовательно, руководителям очень важно

сообщать своему коллективу об успехах работников, обязательно подчеркивая, какой ценой они достигнуты. Это необходимо для формирования правильного представления о трудовых затратах и вкладе сослуживцев в общее дело.

При равенстве норм затрат и вознаграждений сотрудники испытывают чувство удовлетворения трудом и желание работать качественно. Однако если общий уровень результатов и эффективности школы низок, а учителя удовлетворены своим положением, то такое равенство вряд ли может устраивать руководителя образовательной организации.

Представление педагога об оценке своего труда как несправедливой приводит к негативным последствиям. Учитель может отказаться от применения передовых педагогических технологий, анализа проведенных уроков, а также сжать время подготовки к занятиям. Часто это находит выражение в расхожей фразе: «В таких условиях и за такую зарплату я не собираюсь перерабатывать». В результате снижается качество труда, что в конечном итоге сказывается и на эффективности работы школы. [26]

Возможна и переоценка учителем своих возможностей. При недостаточном, с его точки зрения, вознаграждении он может решить, что неверно представлял уровень своих способностей, а это понизит его уверенность в себе и приведет к уменьшению интенсивности труда. Иногда в таких случаях возможна попытка давления на коллег (особенно группой недовольных), а также обращение к руководству школы с целью добиться уменьшения вознаграждения сослуживцев. Возможна и подобная реакция педагога на несправедливость, как изменение объекта для сравнения. Педагог может посчитать, что лицо или группа лиц, с которыми он себя сравнивает, находятся в особых условиях, скажем, в личных связях и контактах с руководителями, и, решив, что с ними не следует тягаться, выберет себе для сравнения более подходящий объект. Наконец, возможен вариант, когда педагог покидает школу, в которой, как ему кажется, его недооценили.

Модель Портера-Лоулера объединила теорию ожидания и теорию справедливости, представив мотивацию как функцию потребностей, ожиданий и восприятия работниками справедливости вознаграждения (см. рис. 5).

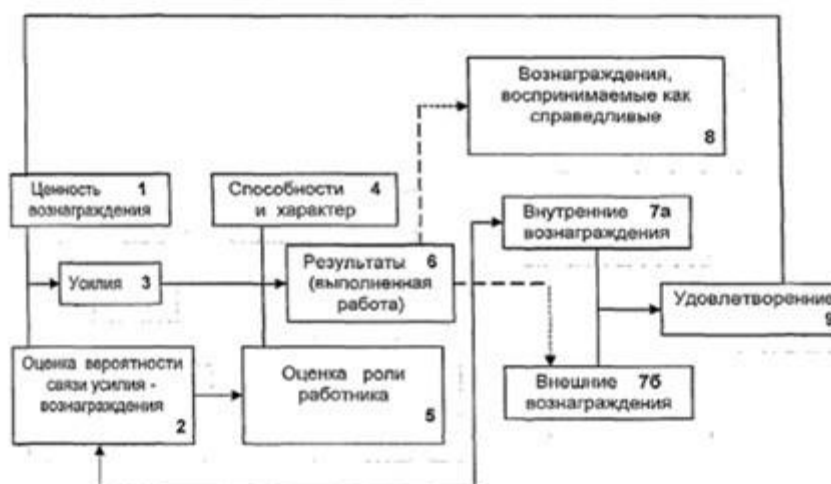


Рис. 5. Модель мотивации Портера- Лоулера

В соответствии с этой моделью, достигнутые результаты (6) зависят от приложенных сотрудником усилий (3), его способностей и характерных особенностей (4), а также осознания им своей роли в процессе труда (5). Уровень прилагаемых человеком усилий (3) определяется ценностью вознаграждения (1) и степенью уверенности в том, что данный уровень усилий действительно повлечет за собой определенный справедливый уровень вознаграждения (2). Свои потребности человек удовлетворяет посредством внутренних вознаграждений (7а), таких как чувство удовлетворения от выполненной работы, чувство компетентности и самоуважения, а также внешних - похвала, премия, продвижение по службе за достигнутые результаты (6). Удовлетворение (9) - это результат внутренних и внешних вознаграждений с учетом справедливости (8), являющийся мерой действительной ценности вознаграждения для работника. Эта оценка должна играть определяющую роль в момент восприятия им будущих ситуаций. Один из наиболее важных выводов из этой модели состоит в том, что результативный труд ведет к удовлетворению, а не наоборот, как считает большинство руководителей.

Помимо потребностей, мотивов и стимулов составляющими основу

процесса мотивации труда являются цели профессиональной деятельности, ее задачи, желания и намерения человека. Цель воспринимается им как осознаваемый, заранее планируемый результат профессиональной деятельности. Задача представляет собой частный ситуационный фактор, когда, стремясь к достижению определенной цели, человек сталкивается с препятствиями, которые необходимо преодолеть. При этом последовательное выполнение задач позволяет субъекту деятельности достичь запланированных целей. Желания его и намерения представляют собой мотивационные состояния, периодически возникающие в результате изменения условий его деятельности в процессе достижения поставленных целей.

Теория постановки целей, разработанная А. Локке исходит из того, что индивидуальные цели и намерения - главные детерминанты поведения. Когда человек начинает что-то делать он занимается этим пока не будет достигнута цель.

Теория постановки целей утверждает, что уровень исполнения работыв значительной степени зависит от таких характеристик целей как:

- трудность цели;
- специфичность цели;
- цена цели;
- приверженность цели.

Трудность цели определяется уровнем профессиональных умений, которыми должен обладать субъект действия для достижения цели и качеством его работы. Чем труднее ставит цели перед собой человек, тем более высоких результатов он достигает, легкие цели не мотивируют их достижение поскольку не дают от этого удовлетворения. Но ставящиеся цели должны быть реалистичными. [34]

Цена цели - сумма усилий, которые необходимо затратить для достижения цели. Если требуются чрезмерные усилия, то цель не будет привлекательной.

Для достижения цели необходимо затрачивать усилия требуемого уровня. Приверженность этой цели будет уменьшаться, если по мере выполнения работы окажется, что требуемые усилия значительно больше, чем субъект предполагал первоначально.

Особенно важен учет приверженность цели в тех случаях, когда реальные проблемы, возникшие в ходе выполнения конкретных задач, оказались отличными от ожидавшихся. Следует заметить, что развитию этой характеристики личности работника в России исторически придавалось очень большое значение.

Немаловажным является и определение факторов, от которых зависит качество исполнения работы. Согласно теории постановки целей, их можно объединить в две группы: организационные и факторы способностей работника. Эти группы факторов могут оказывать влияние не только на качество и количество сделанного, но и на цели деятельности. К примеру, отсутствие обратной связи в системе «деятельность педагога» - результат труда» снижает влияние цели на трудовые усилия педагога.

Последним этапом процесса мотивации в данной теории является обеспечение удовлетворенности работника трудом и его результатами. Этот этап позволяет руководителю начать новый цикл мотивации персонала, имея некоторый положительный задел. [34]

Экспериментальная проверка теории постановки целей показала, что содержащиеся в ней идеи вполне продуктивны для улучшения мотивации в организациях и могут быть учтены при разработке систем мотивации.

В рамках процессуальных теорий мотивации также, как и в рамках содержательных, предполагается мотивирующая роль потребностей, однако сама мотивация рассматривается с точки зрения того, что заставляет человека направлять усилия на достижение различных целей.

Таким образом, анализ «процессуальных» теорий мотивации позволяет утверждать, что на силу мотивации помимо ожидаемой ценности вознаграждения влияют: степень уверенности человека в своей

способности получить те результаты, которых от него ждут; степень его уверенности в справедливости оценки его усилий со стороны руководства; степень его уверенности, что при достижении им желаемых от него результатов, он получит соответствующие вознаграждения и что вознаграждения будут распределяться между участниками по справедливости.

Модели мотивации дают направление ее анализа в образовательной организации. Главное достоинство этих моделей в том, что в сжатом виде представлены основные факторы и взаимосвязи, определяющие решения педагога о том, как вести себя в школе, какие усилия прикладывать для достижения желаемых ею результатов.

1.2. Управление развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации

Рассмотрим сущность понятия управление и приведем ряд распространенных определений термина «управление».

Управление – «элемент, функция организованных систем различной природы: биологических, социальных, технических, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности [64].

Управление – «воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения» [42].

Существует и множество других определений, в соответствии с которыми управление определяется как: элемент, функция, воздействие, процесс, результат, выбор и т. п.

Не будем претендовать на то, чтобы дать еще одно определение, а лишь подчеркнем, что, если управление осуществляет субъект, то управление следует рассматривать как деятельность. Такой подход:

управление – вид практической деятельности (*управленческая деятельность*), многое ставит на свои места – объясняет «многогранность» управления и примиряет между собой различные подходы к определению этого понятия.

Поясним последнее утверждение. Если управление – это деятельность управляющего органа, то осуществление этой деятельности является функцией управляющей системы, процесс управления соответствует процессу деятельности (управленческой), управляющее воздействие – ее результату и т.д. [47]. Другими словами, в образовательных, организационных, социально-экономических системах (где и управляющий и управляемая системы являются субъектами – управление является деятельностью (управляющих органов) по организации деятельности (управляемых субъектов) [42].

Анализ и обобщение литературных источников позволяют констатировать, что в самом широком смысле «управление – это элемент, функция образовательных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы и поставленной цели» [70].

В психолого-педагогическом словаре «управление» трактуется как «закономерно возникшая в процессе эволюции специфически образованная форма движения материи, заключающаяся в целенаправленном многоциклическом преобразовании информации в двух взаимосвязанных, замкнутых обратными связями контурах и функционально реализующая как сохранение устойчивости управляемого объекта, так и развитие, дальнейшее повышение путем отбора и накопления информации» [51].

Многообразие определений термина «управление», представленное в научной литературе, свидетельствует о том, что управление является сложным, многогранным.

Большое влияние на успешность управления организацией оказывает

функция мотивации. Создание грамотной системы мотивации в организации позволяет повысить результативность и эффективность образовательной организации в целом за счет высокого качества труда каждого педагога при условии его удовлетворенности своей деятельностью.

Руководителю образовательной организации необходимо создавать условия для развития мотивации педагогического коллектива. При этом ему нужно учитывать, что система мотивации сотрудников организации включает в себя:

- систему прямой материальной мотивации (система оплаты труда);
- систему косвенной материальной мотивации (система дополнительных неденежных компенсаций);
- систему нематериальной мотивации.

В современных условиях одной из эффективных остается материальная мотивация. Система прямой материальной мотивации по своей сути - это система оплаты труда на предприятии, организации. Эффективная система оплаты труда играет существенную роль в управлении персоналом, она стимулирует сотрудников к увеличению производительности и в конечном итоге приводит к повышению эффективности всей организации в целом.[27]

Неэффективная система оплаты труда приводит к недовольству сотрудников, что может повлечь за собой ухудшение трудовой дисциплины, снижение производительности и качества работы.

Ежегодно в начале сентября в образовательных организациях проводится тарификация педагогических работников, где рассчитывается фонд оплаты труда с учетом учебной нагрузки, а также выплат и надбавок. Эта часть оплаты труда может меняться в связи с изменениями каких-либо условий, например, в связи изменением количества нагрузки или переходом работника на другую должность.

Система косвенной материальной мотивации - это пакет социальных бонусов (соцпакет), который предоставляется сотруднику в зависимости от

его должности, уровня профессионализма, авторитета и т.п.

В отечественной практике эта система представляет собой дополнительные компенсации работникам, которые делятся на обязательные и добровольные.

Обязательные выплаты, которые регламентируются трудовым законодательством:

- оплата ежегодных отпусков;
- оплата больничных листов;
- обязательное медицинское страхование;
- отчисления на обязательное пенсионное страхование.

Статья 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» относит установление штатного расписания к компетенции самой образовательной организации и определяет самостоятельность образовательной организации в осуществлении образовательной, научной, административной, в том числе и финансово-экономической деятельности. [27]

Таким образом, согласно законодательству об образовании, образовательная организация может самостоятельно определять показатели и размеры премий работников, учитывая личный вклад педагогов в осуществление деятельности школы, результаты работы творческой группы и всего коллектива. Система материального стимулирования в любой организации должна поддерживать инициативу, творчество и исполнительность работников. Чтобы вызвать у человека высокую самоотдачу, используя в качестве инструмента материальное стимулирование, главным принципом должна стать идея справедливости.

Критерии, согласно которым происходят дополнительные выплаты, должны быть простыми и понятными каждому сотруднику. Информация о дополнительных выплатах должна быть доступна каждому работнику, чтобы люди могли знать, к чему ведут успехи, а к чему - ошибки в работе.

Основной частью дохода педагогического работника является заработ-

ная плата, которая состоит из двух частей: базовой и стимулирующей.

Иногда этим частям присваивают статус мощного стимула. Однако по оценкам психологов, эффект увеличения заработка позитивно действует в течение трех месяцев. Затем человек начинает работать в том же, привычном для него расслабленном режиме.

Оплата труда, устанавливаемая работнику в соответствии с его должностью, зависит от образования, квалификации, опыта работы сотрудника, а также от стоимости жизни в данном регионе.

Существуют следующие регулярные дополнительные выплаты педагогическим работникам:

- Надбавки - это выплаты, как правило, стимулирующего характера, которые начисляются с целью вознаграждения за конкретные заслуги и профессиональные качества работника. К основным видам надбавок относят надбавки за выслугу лет (стаж работы); за высокие достижения в труде и высокий уровень квалификации; за продолжительность непрерывной работы, ученую степень или звание и т. п.

Надбавки должны быть обязательно закреплены коллективным договором или другими локальными актами организации; некоторые надбавки установлены законодательно Правительством РФ, органами государственной власти соответствующего субъекта РФ, органами местного самоуправления (ст. 144 ТК РФ).

- Доплаты - это выплаты с целью возмещения работнику дополнительных расходов или дискомфорта, связанного с особенностями его трудовой деятельности. Доплаты устанавливаются за работу в условиях, отклоняющихся от нормальных, или за особый характер работы. К основным видам добавок относят добавки за разделение работы на две части с перерывом не менее 2-х часов; за работу в выходные и праздничные дни; за совмещение профессий (должностей) (ст. 149, 151 ТК РФ); за выполнение обязанностей отсутствующего работника, за проверку тетрадей, заведование кабинетом, классное руководство и пр. [27]

Четкого разграничения между понятиями «доплата» и «надбавка» в трудовом законодательстве нет. Доплаты и надбавки могут носить компенсирующий или стимулирующий характер. Компенсационные выплаты гарантируются государством, а выплаты стимулирующего характера устанавливаются на усмотрение руководства и зависят от финансово-экономического положения организации.

Доплаты и надбавки носят относительно постоянный характер, роль же непостоянного фактора, на который влияет результативность труда работника, выполняет стимулирующий фонд оплаты труда. Стимулирующая часть - это часть оплаты труда сотрудника, которая зависит от результатов его труда и регулярно пересматривается. Именно этот фонд призван выполнять наибольшее стимулирующее воздействие.

Для распределения стимулирующего фонда в организации создается комиссия, составленная из представителей администрации, профсоюзного комитета и педагогов образовательной организации (например, председатели методических объединений). В своей работе они руководствуются принципами открытости, объективности, справедливости, компетентности. За основу берется Положение о фонде материального стимулирования.

Комиссия определяет основные критерии из ряда обозначенных в Положении, являющихся актуальными на данный момент. Критерии для распределения стимулирующего фонда могут быть следующими: результативность образовательного процесса (качество знаний учащихся, итоги участия в олимпиадах, НОУ, результаты итоговой аттестации); участие педагогов в инновационной, экспериментальной деятельности; сохранение и укрепление здоровья учащихся и другие.

Решение комиссии утверждается приказом руководителя организации.

Базовая часть заработной платы позволяет поддерживать уверенность работников в завтрашнем дне, некоторую стабильность, а переменная часть поддерживает инициативу и творчество, увеличение производительности.

Следует обратить внимание на то, что распределение стимулирующего фонда может сыграть и демотивирующую роль: например, если у коллеги за одинаковый объем выполненных услуг размер выплат окажется больше.

В практике управления материальное стимулирование является одним из самых распространенных способов стимулирования. Однако следует помнить о том, что человек быстро привыкает к высокому уровню оплаты, становясь привычным, тем самым теряя свое побудительное свойство. Удовлетворение существующим положением снижают мотивацию: все и так хорошо, зачем стремиться к большему? Поэтому материальное стимулирование следует использовать в комплексе с нематериальными стимулами.

Мотивация персонала как процесс побуждения к деятельности основывается на понимании потребностей и мотивов, существующих у людей, особенно мотивов, стимулирующих трудовую деятельность. Чтобы труд работника стал эффективным вознаграждение должно соответствовать его потребностям. Не всякая внешняя ситуация стимулирует деятельность человека, а только та, которая становится его внутренним побуждением, отвечает его интересам и целям. [3]

В условиях заниженных возможностей по оплате труда, материального поощрения работников резко возрастает роль моральных стимулов. Моральное стимулирование базируется на нравственных ценностях и выражается в общественном признании, признательности руководства, оценке заслуг сотрудника, т.е. использовании тех благ, которые нельзя приобрести за деньги.

Моральное стимулирование состоит в информировании о заслугах человека или, наоборот, об ошибках, результатах его деятельности. Оно способствует повышению или снижению его престижа.

Так или иначе, кроме материального стимулирования в виде заработной платы, в том числе с дополнительными выплатами, и социальной поддержки, как фактора косвенного материального стимулирования, все факторы мотивации можно свести к следующим: признание и одобрение; личностное развитие; безопасные и комфортные условия труда; значимость

деятельности; справедливость в оценке результатов работы.

Установлено, что достаточно высоко в иерархии мотивов педагогов стоят мотивы достижения безопасности - желание иметь стабильную работу, социальные гарантии, отсутствие риска, комфортное рабочее место и т.д. Присутствуют и мотивы аффиляции (стремление к сближению с людьми, добиваться их расположения), мотивы достижения, справедливости. На более низких позициях по выраженности идут мотивы самостоятельности, состязательности, потребности во власти. [71]

Моральное стимулирование может быть положительным (улыбка, похвала, поощрение, ободрение, поддержка) и отрицательным (порицание, изменение громкости беседы, критика). [2]

Важным стимулом к работе является признание профессиональных заслуг, как один из способов вознаграждения. Человеку доставляет удовольствие, когда его работу отметят в присутствии всех членов коллектива. К этому же методу относится и повышение по службе (к сожалению, в педагогической сфере нет больших возможностей продвижения по службе): назначение руководителем методического объединения учителей-предметников, заместителем руководителя организации и др.

От «простого» признания руководителем заслуг своего подчиненного во многом зависит удовлетворенность его своим трудом и готовность работать с большей отдачей.

Признание заслуг может быть официальным (например, на производственном совещании, педагогическом совете) и неофициальным (при личных встречах).

При использовании морального стимулирования главное место отводится устному поощрению. Поощрение - это признание трудовых заслуг работника. Поощрение вызывает у работника удовлетворенность собой, своими успехами, окружающими условиями и оказывает воздействие на окружающих людей. Наиболее действенным стимулом оказывается публичное поощрение. При этом должна быть разница в поощрении хорошо

работающих и нерадивых сотрудников, чтобы сохранить стимулы в работе. [60]

Порицание человека может вызвать у работника чувство досады, раздражения, растерянности. Но может вызвать и другое состояние: стремление изменить мнение о себе и своей работе, упорство, решительность, желание получить признательность. Именно такое состояние работника и является целью применения порицания, критики.

Руководитель часто использует в работе такие методы как похвала и критика. К применению метода похвалы существует несколько требований: последовательность, регулярность использования, в то же время с наличием перерыва и дозированно, чтобы не ослаблять действенность. При этом похвала и одобрение должны быть искренними. К критике как методу стимулирования существуют более жесткие требования, чтобы избежать негативных последствий: уважительность, конфиденциальность, аргументированность, справедливость, предложение оказания помощи для устранения ошибок и недостатков.

Самыми распространенными методами морального стимулирования педагогов являются следующие: награждение знаками отличия, памятливыми подарками, объявление благодарности, рассказы в печати о трудовых отличиях личности или коллектива. [46]

Для некоторой категории педагогических работников стимулирующим фактором может оказаться создание гибкого графика работы. Например, администрация может создать комфортные условия работнику, ухаживающими за больными членами семьи, составить удобное для него расписание уроков. Определенную часть работы сотрудник может выполнять на дому.

Для определенной группы педагогов важным является стимулирование свободным временем, например, получение дополнительных выходных в каникулярное время в качестве вознаграждения.

Большое воздействие на сотрудников оказывает моральное удовлетворение от проделанной работы, поэтому здесь важно поддерживать элементы творчества и соревнования в коллективе, возможности участия в принятии решений.

В качестве инструмента морального стимулирования педагогов могут выступать различные корпоративные праздники, основная цель которых - не развлечение сотрудников, а передача определенных ценностей: подведение итогов работы, сплочение коллектива на основе неформального общения, безболезненное вхождение в коллектив новичков, создание имиджа организации и т.д.

Следует отметить, что деление стимулов на материальные и нематериальные достаточно условное, потому что они взаимосвязаны и часто работают вместе. Например, организацию корпоративных праздников относят к мерам психологического стимулирования, однако это требует определенных материальных затрат, которые, возможно, окажут влияние на систему оплаты труда.

Требования к разрабатываемой организацией системе морального стимулирования по своей сути схожи с требованиями к материальному стимулированию, а именно:

- поощрять работника следует за конкретные результаты деятельности его вклад в решение задач, стоящих перед всей организацией;
- меры поощрения педагогов должны быть пропорциональны их результативности, т.е. за более высокие достижения должно быть более значимое поощрение;
- своевременность поощрения, т.е. сразу после получения положительного результата;
- критерии поощрения должны быть простыми и понятными всем сотрудникам;
- люди должны быть уверены в том, что исполнение дополнительных обязательств, влияющих на эффективность всего процесса, будет соответ-

ствующим образом поощрено;

- поддержка и углубление заинтересованности каждого педагога в положительной динамике результатов его деятельности;
 - разнообразие приемов и форм поощрения, использование новых, нетрадиционных форм;
 - учет тенденции роста активности, профессионального мастерства педагогов, стабильности высоких результатов;
 - обязательное информирование педагогического коллектива о мораль-ном поощрении сотрудника;
 - в случае высоких достижений педагогов объявление благодарности и вручение наград следует проводить в торжественной обстановке;
 - проведение анализа, насколько какой-либо способ стимулирования оказался эффективным;
 - неприемлемость игнорирования морального стимулирования. [2]
- Каждая образовательная организация использует свои приемы стимулирования. Чтобы сделать эти приемы более действенными, необходимо привести их в систему.

Таким образом отмечаем, что материальное стимулирование не всегда оказывает желаемый эффект, и даже существенное повышение оплаты труда может не привести к улучшению качества труда, потому что потребности человека постоянно растут, и то, что было действенным вчера, сегодня уже не работает. Однако и одни лишь моральные стимулы не могут долго поддерживать инициативу и работоспособность работника и всего коллектива в целом. Требуется обеспечение правильного взаимодействия материальных и нематериальных стимулов, необходимо постоянно их развивать и совершенствовать в соответствии с новыми задачами, изменением в содержании, организации и условиях труда. Правильное сочетание различных стимулов и является основой управления организацией.

Выводы по главе 1

Управление – это целенаправленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития учреждений образования.

Проблема управления развитием мотивации педагогического коллектива является одной из основных в управлении образовательной организацией. Различные подходы к ее разрешению рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых.

В содержательной теории мотивации (иерархия потребностей, А. Маслоу, теория двух факторов Ф. Герцберга, теория приобретаемых потребностей Д. Мак-Клелланда) дана характеристика потребностей педагога и педагогического коллектива, способов удовлетворения этих потребностей, а также перспективы развития потребностей в достижении высоких результатов профессиональной деятельности. Знание ведущих мотивов является важным, но недостаточным основанием для стимулирования профессиональной деятельности педагога. Необходимо знание конкретной ситуации, в которой он находится, точнее, как он воспринимает складывающуюся ситуацию, как ее оценивает, какие у него ожидания.

Анализ процессуальных теорий (теория ожиданий В. Врума, теория справедливости С. Адамса и теории мотивации Портера-Лоулера), позволяет сформулировать требования к действиям руководителя, которые состоят в сопоставлении предлагаемого вознаграждения с потребностями педагогов и приведении их в соответствие; в установлении твердого соотношения между результатами труда и вознаграждением за продуктивную работу; формировании высокого, но реалистичного уровня результатов, ожидаемых от учителя; разработке четкой, понятной всем системы стимулирования работников, где определено, какие именно факторы влияют на вознаграждение; гласно-

сти системы мотивации педагогического коллектива; стремлении к объективному распределению различных вознаграждений.

Использование проанализированных моделей мотивации, помимо прогноза поведения отдельного педагога в частных ситуациях, позволяет выделить условия, создание которых необходимо для формирования заинтересованности всех в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей и профессиональном росте в своих интересах и интересах своей образовательной организации.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

2.1. Диагностика мотивации педагогического коллектива

Цель опытно-экспериментальной работы - обоснование и экспериментальная проверка модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений.

Поставленная цель достигается через решение следующих **задач опытно-экспериментальной работы:**

1. Провести диагностику мотивации педагогического коллектива.
2. Теоретически обосновать и апробировать организационно-педагогические условия управления развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений.
3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность организационно-педагогических условий управления развитием мотивации педагогического коллектива.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе педагогического коллектива КГУ «Основная средняя школа №20 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании приняло участие 84 педагога.

Поставленная цель и задачи обусловили выбор методов исследования:

- теоретические – теоретико-методологический анализ научной литературы по изучаемой проблеме, моделирование;
- эмпирические – анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент;

- математические – методы статистической обработки полученных результатов и др.

Для проведения исследования применялись следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные.

2. Методика изучения факторов привлекательности профессии (предложена В.А. Ядовым, модифицирована Н. В. Кузьминой, А. А. Реаном). Целью данной методики является определение общего уровня удовлетворенности профессией.

3. Методика оценки характеристик коллектива В.С. Лазарева. Цель методики - выявить уровень развития коллектива по таким показателям как ценностно-ориентационная зрелость, организованность, сплоченность.

4. Методика оценки мотивационной среды развития школы В.С. Лазарева. Цель методики – определение уровня мотивационной среды педагогического коллектива по трем направлениям – учебно-воспитательная деятельность, инновационная деятельность, деятельность по профессиональному саморазвитию.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлась диагностика мотивации профессиональной деятельности КГУ «Основная средняя школа №20 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.

Задачами констатирующего этапа эксперимента являлись:

1. Анализ мотивов профессиональной деятельности педагогов, сравнение полученных данных с результатами исследования в контрольной группе на базе педагогического коллектива.

2. Изучение условий, которые определяют направленность и величину усилий педагогов для достижения целей образовательной организации с целью анализа мотивационной среды в педагогическом коллективе.

В соответствии с целью и задачами констатирующего этапа эксперимента был проведен анализ мотивов профессиональной деятельности педагогов экспериментальной и контрольной групп.

Для исследования применялись методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) (Приложение 1) и методика изучения факторов привлекательности профессии (предложена В.А. Ядовым, модифицирована Н. В. Кузьминой, А. А. Реаном). (Приложение 2)

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп согласно методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К.Замфир в модификации А. Реана) представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1 Уровни мотивации профессиональной деятельности педагогов контрольной и экспериментальной группах (N = 84)

	В очень незначительной мере		В достаточной значительной мере		В небольшой, но и в немаленькой мере		В достаточной большой мере		В очень большой мере	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Денежный заработок	3,8%	4,2%	11,5%	10,8%	23%	28%	34,6%	32%	27,1%	25%
2. Стремление к продвижению по работе	3,8%	4,2%	30,8%	24,6%	38,5%	36,9	19,2%	22,4 %	7,7%	12,9%

3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	7,6%	8,1%	30,8%	32,5%	57,8%	52%	0%	3,5%	3,8%	3,6%
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	7,6%	4,3%	30,4%	32,6%	41,8%	40,9%	11,4%	12,4%	8,8%	9,8%
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	3,8%	5,4%	11,4%	10,1%	34,2%	36,8%	30,4%	24,8%	20,2%	12,9%
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы	0%	0%	7,6%	12,6%	15,2%	18,8%	45,6%	41,1%	31,6%	27,5%
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	0%	2%	7,8%	16,7%	38%	24,2%	41,8%	44%	12,4%	13,1%

Для подсчета подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Подсчитывается средний показатель для всей выборки, он представлен в таблице 2.

Таблица 2

Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. $ВМ = (оценка\ пункта\ 6 + оценка\ пункта\ 7) / 2$ ВМ для всей выборки = сумма ВМ каждого / 58 $ВМ = 216,6/58=3,7$	1. $ВМ = (оценка\ пункта\ 6 + оценка\ пункта\ 7) / 2$ ВМ для всей выборки = сумма ВМ каждого / 58 $ВМ = 88,4/26=3,4$
2. $ВПМ = (оценка\ п.1 + оценка\ п.2 + оценка\ п.5) / 3$ ВПМ для всей выборки = сумма ВПМ каждого / 58 $ВПМ = 185,6/58=3,2$	2. $ВПМ = (оценка\ п.1 + оценка\ п.2 + оценка\ п.5) / 3$ ВПМ для всей выборки = сумма ВПМ каждого / 58 $ВПМ = 78/26=3$
3. $ВОМ = (оценка\ п. 3 + оценка\ п. 4) / 2$	3. $ВОМ = (оценка\ п. 3 + оценка\ п. 4) / 2$

<p>ВОМ для всей выборки = сумма ВОМ каждого/58</p> <p>$ВОМ=150,8/58=2,6$</p> <p>Полученный мотивационный ком-плекс ВМ> ВПМ> ВОМ</p>	<p>ВОМ для всей выборки = сумма ВОМ каждого/26</p> <p>$ВОМ=72,8/26=2,8$</p> <p>Полученный мотивационный ком-плекс ВМ> ВПМ> ВОМ</p>
--	---

По итогам обработки данных были получены результаты, которые показывают, что и в экспериментальной, и в контрольной группах доминирующим уровнем профессиональной деятельности стала внутренняя мотивация (ВМ) – 3,7 и 3,4 соответственно. Для внешней мотивации характерно преобладание внешней положительной мотивации (ВПМ) в обеих группах респондентов – 3,2 и 3. Для обеих групп характерен низкий уровень внешней отрицательной мотивации (ВОМ) – 2,6 и 2,8. Полученный мотивационный комплекс ВМ> ВПМ> ВОМ является характерным для экспериментальной и контрольной группы, что согласно данной методике является оптимальным для мотивации профессиональной деятельности. Он показывает, что активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов.



Рис. 1. Уровни мотивации профессиональной деятельности педагогов контрольной и экспериментальной группах

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп согласно методика изучения факторов привлекательности профессии (предложена В.А. Ядовым, модифицирована Н. В. Кузьминой, А. А. Реаном). представлены в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2 Факторы привлекательности профессии в экспериментальной и контрольной группах (N = 84)

Факторы	Коэффициент значимости	
	ЭГ	КГ
1. Важность профессии в обществе	- 0,2	-0,3
2. Возможность работы с людьми	0,15	0,18
3. Возможность профессиональной самореализации и карьерного роста	0,33	0, 35
4. Возможность достичь социального признания, уважения.	0,33	0,28
5. Работа не вызывает переутомления	- 0,7	-0,72
6. Зарплата устраивает	- 0,8	-0,8
7. Содержание работы соответствует моим убеждениям, ценностям	0,38	0,41
8. Работа соответствует моим способностям, возможностям	0,7	0,63
9. Благоприятный режим работы	0,5	0,6
10. Профессиональная деятельность не приносит ущерб личным/семейным интересам	0,27	0,17
11. Работа позволяет реализовать свои возможности, потребности	0,42	0,37
12. Работа даёт определённые привилегии/ выгоды/льготы	0,19	0,23

Для экспериментальной и контрольной группы были проранжированы факторы привлекательности профессии, выделены наиболее и наименее привлекательные из них. Результаты показывают единое мнение о привлекательности факторов профессиональной деятельности, что говорит о сходстве мотивации педагогической деятельности разных образовательных организаций.

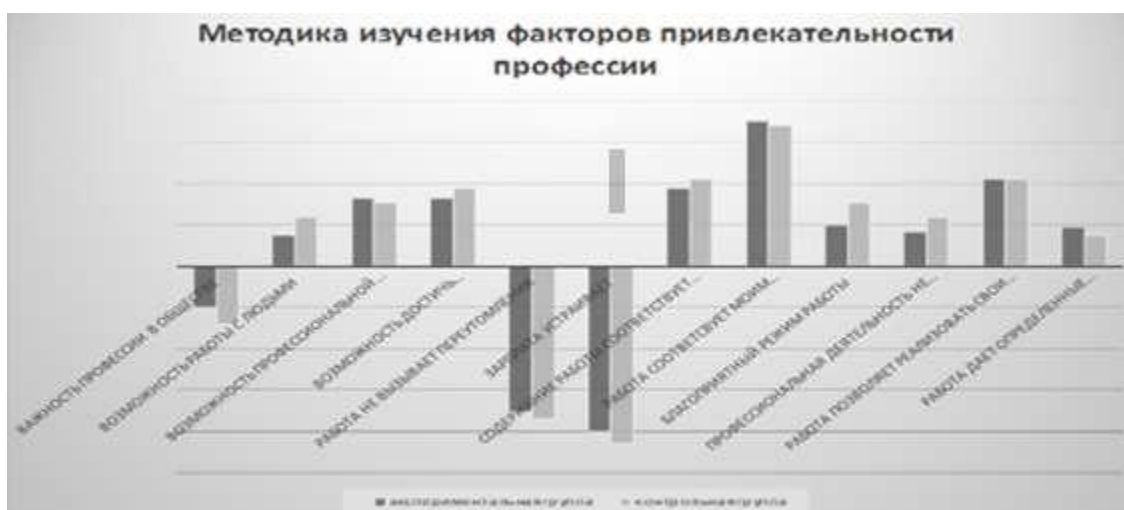


Рис. 2. Рейтинг факторов привлекательности профессии в экспериментальной и контрольной группах

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что:

1. Активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов.

2. Наиболее значимыми позициями, которые выделяют педагоги, это соответствие работы своим способностям и возможностям, а также их реализация, и благоприятный режим работы. Вместе с тем, большая часть педагогов отмечает, что работа приносит переутомление, прослеживается неудовлетворенность заработной платой и отсутствие престижа профессии в обществе.

В качестве главной проблемы администрация образовательной организации выделяла то, что коллектив очень медленно переходит в режим развития. Учебно-воспитательный процесс ведется с помощью традиционных форм и методов, которые на данный момент уже не отвечают требованиям современных образовательных стандартов. При этом заинтересованность педагогов в освоении современных методик и технологий обучения достаточно низка.

Для анализа причины такого положения была использована методика оценки характеристик коллектива, данная в приложении 3. Администрация исходила из предположения, что существует связь между

характеристиками коллектива и результатами его деятельности.

Далее было проведено тестирование педагогов и членов администрации, имеющее целью выявить уровень развития коллектива по следующим показателям:

- ценностно-ориентационная зрелость;
- организованность;
- сплоченность.

Каждое качество рассматривалось по отношению к трем основным типам целей:

- собственно образовательные (учебно-воспитательные) цели;
- цели развития инновационной деятельности.
- цели профессионального саморазвития членов педагогического

коллектива.

Результаты диагностики экспериментальной группы согласно методике оценки уровня развития коллектива (В.С. Лазарев) представлены в приложении 3.

Общий уровень развития коллектива зависит от уровня развития его интегральных и первичных характеристик. Поэтому для анализа факторов, определяющих общую оценку, полученные данные были занесены в таблицу где:

А – ценностно-ориентированная зрелость – 166 из

216.Б – организованность коллектива – 135 из 216.

В – сплоченность коллектива – 152 из 216.

Общая оценка уровня развития коллектива – 453 из 648 возможных.

Ценностно-ориентационная зрелость педагогического коллектива - это характеристика, отражающая степень готовности его членов прикладывать усилия для достижения высоких результатов в учебно-воспитательной деятельности, в ее развитии и саморазвитии. Ориентированность членов педагогического коллектива на достижения в текущей деятельности достаточно высокая, однако уровень ориентированности на развитие оценивался

администрацией как низкий, а уровень ориентированности на саморазвитие учителей – средний.

Большинство учителей в школе добросовестно относились к своим обязанностям, однако не желали проявлять инициативу и брать на себя дополнительную ответственность. Таким образом, уровень ответственности в коллективе определялся как средний.

Также средним был и уровень сработанности коллектива, т.к. некоторую часть действий педагоги могли согласовывать без участия администрации, хотя в коллективе существовали межличностные центры напряжения, и в их пределах согласование действий было в принципе невозможно. Взаимопомощь в коллективе встречается нередко, но оказывается избирательно, в зависимости от личных взаимоотношений. При этом молодые педагоги часто остаются без помощи опытных коллег.

Уровень включенности учителей в решение управленческих проблем самими педагогами оценен низко, но одновременно высокую оценку получила способность администрации идти на компромисс и прислушиваться к мнению коллектива. На наш взгляд, это говорит о том, что возможности для участия педагогов в управлении школой имеются, но большинство из них не стремятся эти возможности использовать.

Коллектив четко делился на «достигательское меньшинство» и «избегательское большинство». В рамках каждой из этих групп существовало относительное единство ориентации, но в рамках всего коллектива эта характеристика отсутствовала. Уровень совместимости в коллективе трудно оценить однозначно. В своих анкетах учителя отметили то, что конфликты у нас - не редкость, но вместе с тем большинство опрошенных считает, что человеческие отношения в нашем коллективе достаточно теплые. Причина этого противоречия кроется, возможно, в том, что в коллективе есть несколько учителей, создающих вокруг себя постоянное «конфликтное поле». Остальные педагоги стараются относиться друг к другу тактично и настроены на компромисс.

Основными недостатками организационного поведения исполнителей в коллективе являлись:

- коллектив был недостаточно ориентирован на развитие, что в ближайшее время могло привести к снижению образовательного потенциала;

- педагоги, ориентированные на развитие, составляли явное меньшинство и часто чувствовали себя дискомфортно;

- инициатива была редкостью среди учителей;

- учителя практически не участвовали в управлении школой, и не проявляли заинтересованности в этом;

- в коллективе отсутствовало единство в понимании целей школы и по многим другим вопросам;

- в коллективе существовала небольшая группа педагогов, постоянно «заряженных» на конфликт.

Исходя из выявленных проблемных факторов и с учетом ключевых гипотез работы, дальнейшее опытно-экспериментальное исследование мы ориентировали на анализ мотивационной среды педагогического коллектива.

Для сбора информации был проведен опрос педагогического коллектива. Структура опросной анкеты основана на методике оценки мотивационной среды развития школы В.С. Лазарева. И включала в себя три основных блока:

1. Оценка мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности.
2. Оценка мотивационной среды инновационной деятельности.
3. Оценка мотивационной среды профессионального развития.

Указанная структура обосновала формат анкеты, представленный в приложении.

Результаты диагностики мотивационной среды в экспериментальной и контрольной группах представлены в приложениях.

Анализ полученных данных дал достаточно развернутую характеристику мотивационных условий, существующих в образовательных организациях, и сделанные на его основе выводы позволили зафиксировать наиболее существенные недостатки этих условий для учебно-воспитательной, инновационной деятельности учителей и их профессионального развития.

Для мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности был определен существенный разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (54 балл) и резерв улучшения мотивационной среды (98 баллов), выявлены сильные и слабые стороны мотивационной среды, а также конкретные направления ее совершенствования, соответствующие тем условиям, которые оценены наиболее низко.

Анализ данных анкетирования показывает, что наиболее слабыми сторонами мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности являются:

- недостаточная информированность педагогов о том, какие поощрения, за какие результаты даются;
- малая привлекательность используемых форм поощрения;
- неудовлетворенность учителей справедливостью поощрения.

Учебно-воспитательная деятельность в традиционных формах предполагает достижение результатов, которые определяются также традиционно: с помощью итоговых контрольных работ, экзаменов, тестов, различных срезовых работ и т.п. Большинство педагогов образовательной организации имеет в начале года четкое представление о том, каких результатов он должен достичь к концу года, чтобы сохранить свою репутацию и не дать повода для критики со стороны администрации.

Достижение ожидаемых результатов не требует от педагогов чрезмерного напряжения. Несмотря на большую учебную нагрузку у большинства педагогов, они имеют, как правило, удобное расписание и могут рассчитывать на помощь администрации. Таким образом, организационные условия, необходимые для достижения ожидаемых результатов, в организации

существуют, чего нельзя сказать о материально-технических условиях. Вследствие этого достижение высоких результатов с каждым годом становится все более трудным.

Вознаграждения, получаемые педагогами за результативную учебно-воспитательную деятельность, ограничиваются в основном формами морального поощрения.

Вознаграждения морально-психологического характера играют главную роль в мотивации педагогов. Основным мотивом для них является поддержание или повышение своей профессиональной репутации. Учитель зарабатывает свой авторитет годами и десятилетиями, и очень дорожит этим авторитетом. От этого авторитета зависит статус педагога в коллективе, отношение к нему со стороны учащихся и родителей.

Администрации, несомненно, выгодно наличие такого мощного мотивационного фактора, не требующего административных усилий. Но это не должно успокаивать. Педагоги не уверены, что об их успехах будет известно руководству школы, что за хорошей работой обязательно последует поощрение, что о его успехах всегда станет известно коллегам.

Причина этой неудовлетворенности заключается, в несовершенстве системы контроля, которая не обеспечивает объективную оценку результатов труда.

Для мотивационной среды инновационной деятельности был также определен еще более значительный разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (46 балла) и резерв улучшения мотивационной среды (106 баллов), выявлены сильные и слабые стороны мотивационной среды, а также конкретные направления ее совершенствования, соответствующие тем условиям, которые оценены наиболее низко.

Для мотивационной среды инновационной деятельности имеет место:

- отсутствие материально-технических, организационных и др. условий, необходимых педагогам для получения требуемых результатов;

- отсутствие системы вознаграждений за инновационную деятельность, и малая привлекательность используемых форм поощрения;
- чрезмерное напряжение, требующееся для достижения ожидаемых результатов.

Недостаточное внимание администрации к вопросам материальной и моральной мотивации учителей-новаторов является, на наш взгляд, одной из основных причин того, что они не чувствуют «одобрения и уважения коллег за нововведения в свою работу».

Для мотивационной среды профессионального развития педагогов был также определен еще более значительный разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (33 балла) и резерв улучшения мотивационной среды (119 баллов).

В этом вопросе у руководства школы существует наибольший резерв для совершенствования в связи с совершенствованием требований к аттестации педагогических работников, ужесточению требований к более высоким квалификационным категориям.

В образовательной организации получается так, что каждый педагог определяет для себя сам потребность и формы саморазвития, исходя из основного мотива педагогического коллектива - сохранения и поддержания своей личной профессиональной репутации. Этот мотив очень силен для педагогического коллектива, и работает пока стихийно, как бы автоматически, но это обстоятельство ни в коей мере не должно успокаивать администрацию.

Для мотивационной среды профессионального развития педагогов характерны:

- отсутствие зависимости отношения к педагогу со стороны коллег от его профессионального развития;
- недостаточное информирование коллектива об успехах коллег;
- неудовлетворенность справедливостью материального поощрения;

- недостаточная информированность о том, какие поощрения, за какие результаты даются;
- малая привлекательность используемых форм поощрения;
- недостаточно четкие представления у учителей об ожидаемых от них результатах и отсутствие у них уверенности в объективности оценки их работы.

Анализ показателей мотивации профессиональной деятельности педагогического коллектива мотивационной среды педагогов образовательной организации позволило нам создать модель управления развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений.

2.2. Эффективность модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы - сконструировать и апробировать модель и организационно-педагогические управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений.

В результате проведенного диагностического исследования на этапе констатирующего эксперимента мы выяснили, что в организационном поведении педагогов есть существенные недостатки, которые сводятся к их нежеланию заниматься инновационной деятельностью, собственным профессиональным саморазвитием, слабому участию педагогов в управлении школой, в их безынициативности.

Предположение состояло в том, что в образовательной организации не создано достаточных мотивационных условий для того, чтобы учителя смогли проявлять активность и творчество. Проверка этого предположения осу-

ществлялась путем сопоставления результатов деятельности учителей и сравнения их оценок мотивационной среды школы до и после апробации модели управления развитием мотивации педагогического коллектива.

При построении модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений нами были поставлены следующие задачи:

- определение показателей и результатов, за которые образовательная организация будет поощрять учителей, и критерии их оценки;
- определение основных потребностей педагогов и механизмов их удовлетворения, используя это как актуальные мотивы трудовой активности;
- определение правил, по которым будет поощряться достижение каждого из выделенных результатов;
- обеспечение принятия всеми педагогами предлагаемой системы стимулирования путем обсуждений и совместной выработки условий поощрения;
- утверждение разработанных правил как официальной системы стимулирования, раскрывающей связь между результатами, видами, сроками, мерами и др.;
- проведение анализа действенности используемых методов стимулирования, и корректировка системы по результатам анализа.

В процессе проектирования модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений мы учитывали результаты анализ мотивационной среды экспериментальной группы, который позволил выявить основные недостатки:

- ожидаемые руководством результаты определены нечетко;
- связь вознаграждения и результатов часто отсутствует, педагоги не уверены в том, что их результаты будут справедливо оценены руководством;
- в школе не хватает гласности, часто учителя не знают об успехах своих коллег;

- не выстроена четкая система материальных и морально-психологических вознаграждений, они применяются эпизодически;

- отсутствуют необходимые условия, достаточные для достижения ожидаемых результатов.

С целью повышения эффективности управления мотивацией профессиональной деятельности педагогического коллектива на основе анализа теоретических и практических разработок моделирования систем управления (Т.В. Гаврутенко, Д.А. Новиков И.Р. Лазаренко, О.Е. Лебедев, В.С. Лазарев, Л.А. Мокрецова, А.Л. Суханов, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.) нами была сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений.

Методологическим основанием для управления мотивацией педагогического коллектива выступают положения системного и субъектно-деятельностного подходов.

Системный подход предполагает рассмотрение трудовой мотивации педагогов как системы. Система трудовой мотивации представляет собой упорядоченную совокупность элементов, определяющих, регулирующих и направляющих трудовую жизнь педагогов образовательной организации. Ее элементы взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, образуя единое целое.

Рассматривая управление как специфический вид деятельности всех субъектов управления целесообразно акцентировать возможности субъектно-деятельностного подхода, который обуславливает стимулирование профессионального саморазвития преподавателей, их активности по овладению профессиональным опытом. Данный подход обеспечивает изучение содержания управленческой деятельности, позволяет оптимизировать способы ее осуществления, определить пути практического совершенствования

Модель управления предполагает реализацию ряда принципов:

научности; целостности и системности; сотрудничества; единства управления и самоуправления; единства единоначалия и коллегиальности [18].

Принцип научности заключается в соединении практической деятельности с теорией внутришкольного управления, отечественными и зарубежными исследованиями в области педагогического менеджмента, что способствует созданию научного мировоззрения у всех субъектов управления мотивации педагогического коллектива.

Реализация принципа научности (научной обоснованности) управления мотивацией во многом определяется наличием достоверной и полной информации о состоянии управляемой системы, при этом важна объективность, полнота и регулярность предоставления информации.

Реализация принципа сотрудничества обеспечивает субъект-субъектное, диалогичное взаимодействие администрации и педагогов образовательной организации, где каждый играет роль полноправного субъекта. Эти отношения отличаются открытостью и демократичностью.

Принцип единства управления и самоуправления рассматривается как важный элемент в механизме повышения уровня внутренней мотивации педагогических работников. Самоуправление предполагает личную ответственность педагога за результативность своей деятельности.

Принцип взаимосвязи единоначалия и коллегиальности предполагает коллегиальное рассмотрение вопросов (принципов, критериев, форм мотивирования), означает учет коллективного опыта работников и является гарантией правильного решения этих вопросов, недопущения субъективной оценки.

С другой стороны, единоначалие в управлении призвано обеспечивать дисциплину и порядок, четкое функционирование созданной системы мотивации педагогического коллектива.

Важно отметить, что коллегиальность приоритетна на стратегическом этапе (обсуждение и принятие решений), а единоначалие необходимо, прежде всего, на реализации принятых решений (на этапе тактических действий).

Содержательный компонент модели представлен комплексом функций управления, выбор которых исходит из целей, задач, содержания управления мотивацией на всех этапах. Учитывая современные условия и рассматривая функции управления как виды целенаправленного взаимодействия управляющей и управляемой систем, мы выделяем информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции управления.

Информационно-аналитическая функция предполагает: оперативный сбор информации, соответствующей целям и задачам управления мотивации педагогического коллектива; выделение факторов и условий позволяющих оценить управление мотивацией; принятие правильных управленческих решений; на основе анализа, который носит системный характер и проводится на диагностической основе, устанавливаются основные причинно-следственные связи. Анализ служит основой для принятия управленческих решений.

Задача мотивационно-целевой функции заключается в определении целей функционирования и развития системы мотивации педагогического коллектива. При реализации функции устанавливаются ведущие потребности всех субъектов педагогической деятельности, разрабатывается система мотивации.

Для обеспечения системности в управлении целесообразным становится разработка комплексно-целевой программы управления мотивацией педагогического коллектива.

Организационно-исполнительская функция характеризуется деятельностью субъекта управления по формированию и регулированию определенной структуры, лучше всего отвечающей поставленным целям и задачам, внутренним и внешним факторам, а также по установлению взаимодействия между людьми, то есть организационных отношений.

Данная функция предполагает выполнение принятых решений

конкретными людьми: руководителем и администрацией образовательной организации, руководителями методических объединений и творческих групп педагогов.

Контрольно-диагностическая функция предусматривает применение диагностики мотивации педагогического коллектива, которая носит системный характер, выявляет наличие или отсутствие результата, способствует выделению факторов, препятствующих управлению. В качестве основных результатов управления мотивацией педагогического коллектива рассматривается: повышение результативности учебно-воспитательной, инновационной деятельности педагогов, а также повышение из уровня профессионального развития.

Регулятивно-коррекционная функция предполагает деятельность по внесению изменений в процесс управления для поддержания системы на функциональном уровне. Результаты диагностики эффективности управления исследовательской деятельностью служат основаниями для корректировки деятельности управляющей системы.

Каждая управленческая функция представляет собой процесс, потому что состоит из серии взаимосвязанных действий.

В процессе апробации модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений также были выделены организационно-педагогические условия:

- интеграция системы мотивации с целями общеобразовательной организации;
- опора на систему оценки деятельности педагогов, включающую обоснованные процедуры измерения и критерии оценки;
- использование при поощрении учителей как можно более разнообразных форм - материального и морального стимулирования;
- сочетание единоначалия и коллегиальности при определении общей стратегии мотивации, в том числе и стимулирования;

Можно заключить, что представленная структурно-функциональная модель наглядно отображает изучаемый объект, его внутреннее строение и дает возможность целостно представить процесс управления мотивацией педагогического коллектива в условиях системных изменений.

Реализация представленной модели была направлена на повышение мотивации педагогической, инновационной деятельности учителей, а также их профессионального саморазвития. Поэтому для каждой из сфер деятельности были выделены результаты и критерии их оценки, за которые школа намерена поощрять.

Главным изменением явилось то, что критерии оценки были разработаны при активном участии самих педагогов и с самого начала были известны каждому из них. Критерии разрабатывались перед началом учебного года в рамках школьных методических объединений методом номинальных групп. (приложение 14). Затем, на методическом совете школы были определены пять наиболее часто встречающихся критериев, которые были доведены до всех педагогов.

Таблица 4

Критерии оценки педагогических кадров

Критерии оценки	Чем определяется степень выполнения	Кем определяется
1. Качество знаний обучающихся	Контрольные и срезовые работы, тесты, результаты участия в олимпиадах, результаты ОГЭ и ЕГЭ, ВПР, поступление в ВУЗы,	Администрация, ШМО
2. Участие в работе школьного методического объединения	Открытые уроки, выступления на теоретических семинарах	ШМО
3. Ведение исследовательской и социально значимой деятельности с обучающимися, организация внеурочной деятельности по предмету и в рамках классного руководства	Участие и результативность обучающихся в научно-исследовательских конференциях и конкурсах, наличие программ внеурочных занятий по предмету, вовлеченность класса в коллективную деятельность школы	ШМО, администрация
4. Участие в инновационной деятельности	Преподавание новых предметов, наличие авторских программ, участие в инновационных проектах, внедрение инновационных технологий в учебный процесс	Творческие группы, администрация

5.Исполнительская дисциплина	Отсутствие дисциплинарных взысканий, замечаний, своевременное и грамотное ведение документации	Администрация
------------------------------	--	---------------

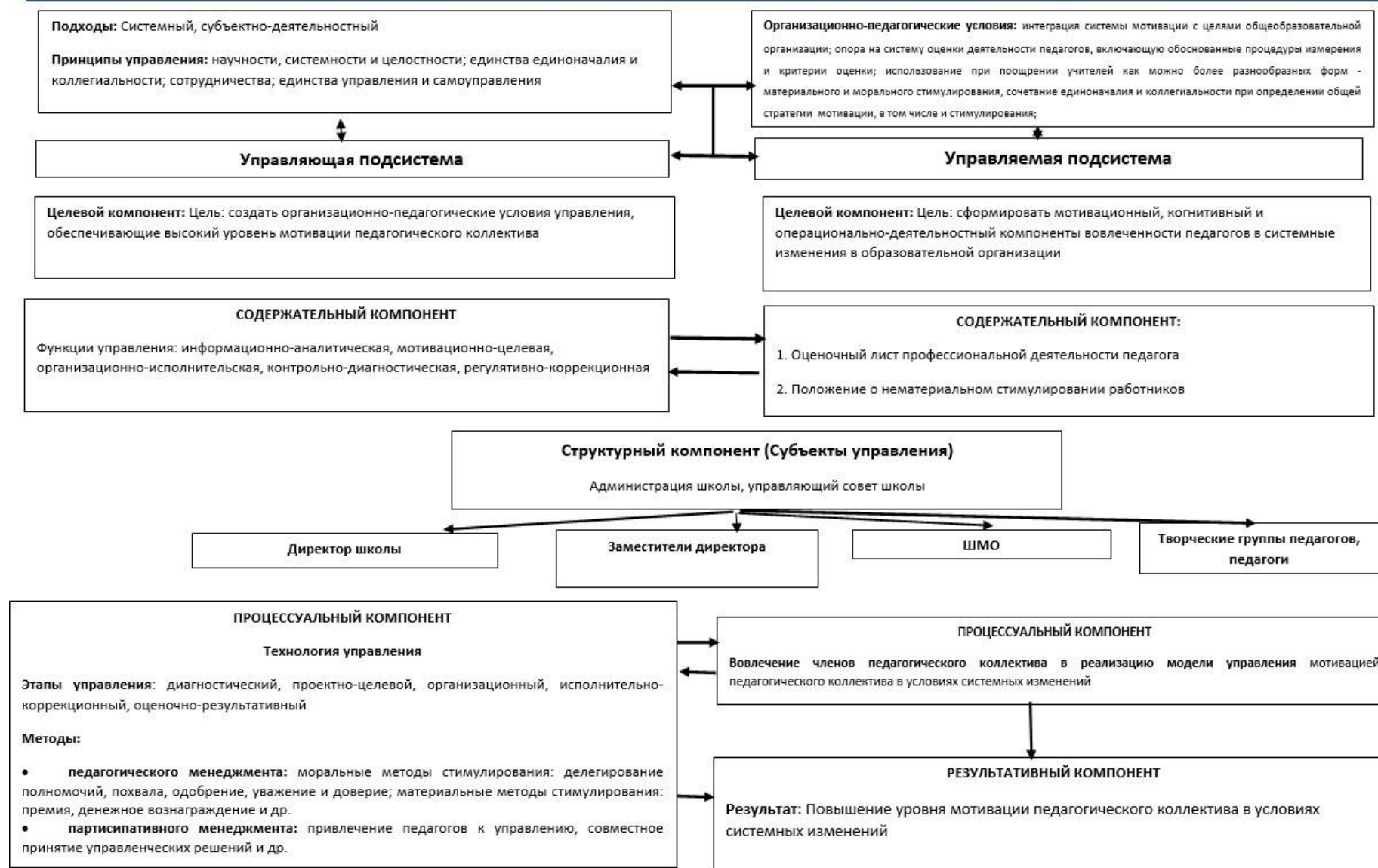
На втором этапе, направленном на разработку системы поощрения педагогов, в качестве основных направлений совершенствования мотивационной среды были выделены наиболее слабые ее стороны, для изменения которых имеются возможности в рамках образовательной организации.

Основные слабости мотивационной среды школы связаны с недостатками существующей системы морального и материального поощрения, отсутствием у педагогов четко определенных результатов инновационной деятельности и деятельности, направленной на профессиональное развитие учителей, недостаток информации у членов коллектива об успехах коллег, отсутствие должного внимания к определению перспектив и поощрению профессионального роста молодых педагогов.

Чтобы обеспечить эффективность системы мотивации, особое внимание должно было уделяться обеспечению информированности коллектива, включению его в принятие решений (прежде всего о целях деятельности), демократизации контроля и оценки деятельности учителей, расширению спектра вознаграждений и конкретизации условий их получения. И решать эти задачи необходимо было через включение педагогов в решение проблем организации.

Рис. 3. Модель управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений

Управление развитием мотивации педагогического коллектива образовательной организацией в условиях системных изменений



При выборе форм морального поощрения мы ориентировались на те, которые являются наиболее значимыми для индивида. Для того, чтобы определить значимость различных форм материальных поощрений, каждому сотруднику было предложено самостоятельно выбрать из списка вознаграждений, которые школа может предоставить, несколько таких, которые он считает для себя ценными.

После определения правил, по которым будет поощряться достижение каждого из выделенных результатов, периодичности и размеров поощрений, было обеспечено принятие всеми педагогами предлагаемой системы стимулирования путем обсуждений и совместной выработки условий поощрения.

Затем разработанные правила были приняты как официальная система стимулирования, раскрывающая связь между результатами и видами, сроками, размерами и любыми особыми условиями поощрения и гарантирующая учителю получение вознаграждения при достижении нужного результата, разработаны:

- организационный механизм поощрения активности педагогов в учебно-воспитательной деятельности;
- организационный механизм поощрения активности педагогов в инновационной деятельности;
- организационный механизм поощрения активности педагогов в деятельности саморазвития;
- организационный механизм морального поощрения педагогов.

Таким образом, модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации раскрывает сущность данного феномена, является аналитическим средством, позволяющим преодолеть множество проблем, связанных с принятием оптимальных управленческих решений в сложных ситуациях. Результаты ее апробации показывают, что на основе данной модели представляется возможной практика эффективного управления образовательной организацией.

Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности модели управления мотивацией педагогического коллектива образовательной организации в условиях системных изменений.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести оценку мотивационной среды развития в контрольной и экспериментальной группах.

2. Провести сравнительный анализ результатов на этапах констатирующего и контрольного экспериментов.

Результаты диагностики контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольных группах представлены в приложениях 8-13.

Внедрение модели управления мотивацией педагогического коллектива образовательной организации в условиях системных изменений позволило получить следующие результаты. Показатель мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности - разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (90 балл) существенно уменьшился, а резерв улучшения мотивационной среды сократился до 60 баллов. Хотя оценки мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности не очень расходятся, существуют достаточно большие различия в оценке отдельных условий.

Для мотивационной среды инновационной деятельности также сократился разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (71 балла) и резерв улучшения мотивационной среды сократился до 81 балла.

Для мотивационной среды профессионального развития педагогов разрыв между максимальной суммой баллов (152 балла) и реальной (70 балла) значительно сократился, и резерв улучшения мотивационной среды составил 82 балла.

Необходимо отметить, что анализ контрольного эксперимента для контрольной группы показал, что существенных изменений в мотивационной среде по сравнению с констатирующим экспериментом не произошло, а колебания в некоторых показателях можно считать областью погрешности.

Руководство организации достаточно эффективно использовало имеющийся резерв для совершенствования мотивационной среды. Ожидаемые результаты профессионального развития педагогов частично были получены вследствие расширения инновационной деятельности. Увеличение числа участников инновационной деятельности потребовало от них развития профессиональной компетентности. В результате для части учителей определились цели их профессионального саморазвития.

Выводы по главе 2

На этапе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика мотивации профессиональной деятельности контрольной и экспериментальной групп.

Анализ позволил выявить, что активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов. Наиболее значимыми позициями, которые выделяют педагоги, это соответствие работы своим способностям и возможностям, а также их реализация, и благоприятный режим работы. Вместе с тем, большая часть педагогов отмечает, что работа приносит переутомление, прослеживается неудовлетворенность заработной платой и отсутствие престижа профессии в обществе .

Анализ оценки мотивационной среды развития школ показывает, что наиболее слабыми сторонами мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности являются: недостаточная информированность педагогов о том, какие поощрения, за какие результаты даются; малая привлекательность используемых форм поощрения; неудовлетворенность учителей справедливостью поощрения.

Так как по результатам диагностического этапа был выявлен круг проблем, для их решения на формирующем этапе была реализована программа мероприятий, направленных на совершенствование системы

управления развитием мотивации педагогического коллектива

С целью повышения эффективности управления мотивацией профессиональной деятельности педагогического коллектива на основе анализа теоретических и практических разработок моделирования систем управления (Т.В. Гаврутенко, Д.А. Новиков И.Р. Лазаренко, О.Е. Лебедев, В.С. Лазарев, Л.А. Мокрецова, А.Л. Суханов, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.) нами была сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений на основе системного и субъектно-деятельностного подходов.

Результаты контрольного эксперимента показали положительные изменения в оценке мотивационной среды развития школы по трем направлениям: мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности; мотивационной среды инновационной деятельности; мотивационной среды профессионального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Управление – это целенаправленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития учреждений образования.

Проблема управления развитием мотивации педагогического коллектива является одной из основных в управлении образовательной организацией. Различные подходы к ее разрешению рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых.

Мотивация является главным внутренней причиной, определяющей направление деятельности человека, в частности работника, поэтому, применяя ее, можно добиться многократного повышения или понижения эффективности результатов труда. Это означает, что мотивация является важнейшей функцией управления. В то же время, являясь сложным психологическим явлением, мотивация, в том числе экономическая, требует понимания ее сути, структуры и следующих отсюда эффективных приемов воздействия на неё. Это означает, что мотивация является и объектом управления.

Сложности управления мотивацией работников вызваны многогранностью личности человека. Поведение человека, в том числе и в области трудовой деятельности, определяют его собственные увлечения, желания, способности, цели, потребности, ценности, стремления, ожидания. В условиях рыночной экономики возрастает роль экономических методов.

В содержательной теории мотивации (иерархия потребностей, А. Маслоу, теория двух факторов Ф. Герцберга, теория приобретаемых потребностей Д. Мак-Клелланда) дана характеристика потребностей педагога и педагогического коллектива, способов удовлетворения этих потребностей, а также перспективы развития потребностей в достижении высоких результатов профессиональной деятельности. Знание ведущих мотивов является важным, но недостаточным основанием для стимулирования профессиональной деятельности педагога. Необходимо знание конкретной ситуации, в которой

он находится, точнее, как он воспринимает складывающуюся ситуацию, как ее оценивает, какие у него ожидания .

Анализ процессуальных теорий (теория ожиданий В. Врума, теория справедливости С. Адамса и теории мотивации Портера-Лоулера), позволяет сформулировать требования к действиям руководителя, которые состоят в сопоставлении предлагаемого вознаграждения с потребностями педагогов и приведении их в соответствие; в установлении твердого соотношения между результатами труда и вознаграждением за продуктивную работу; формировании высокого, но реалистичного уровня результатов, ожидаемых от учителя; разработке четкой, понятной всем системы стимулирования работников, где определено, какие именно факторы влияют на вознаграждение; гласности системы мотивации педагогического коллектива; стремлении к объективному распределению различных вознаграждений .

Использование проанализированных моделей мотивации, помимо прогноза поведения отдельного педагога в частных ситуациях, позволяет выделить условия, создание которых необходимо для формирования заинтересованности всех в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей и профессиональном росте в своих интересах и интересах своей образовательной организации .

На основе анализа теоретических исследований по проблеме была организована опытно-экспериментальная работа. Ее цель – обоснование и экспериментальная проверка модели управления развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений.

На этапе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика мотивации профессиональной деятельности контрольной и экспериментальной групп.

Анализ позволил выявить, что активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов. Наиболее значимыми позициями, которые выделяют педагоги, это соответствие работы своим способностям и возможностям, а также их реализа-

ция, и благоприятный режим работы. Вместе с тем, большая часть педагогов отмечает, что работа приносит переутомление, прослеживается неудовлетворенность заработной платой и отсутствие престижа профессии в обществе .

Анализ оценки мотивационной среды развития школ показывает, что наиболее слабыми сторонами мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности являются: недостаточная информированность педагогов о том, какие поощрения, за какие результаты даются; малая привлекательность используемых форм поощрения; неудовлетворенность учителей справедливостью поощрения.

Так как по результатам диагностического этапа был выявлен круг проблем, для их решения на формирующем этапе была реализована программа мероприятий, направленных на совершенствование системы управления развитием мотивации педагогического коллектива

С целью повышения эффективности управления мотивацией профессиональной деятельности педагогического коллектива на основе анализа теоретических и практических разработок моделирования систем управления (Т.В. Гаврутенко, Д.А. Новиков И.Р. Лазаренко, О.Е. Лебедев, В.С. Лазарев, Л.А. Мокрецова, А.Л. Суханов, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.) нами была сконструирована структурно-функциональная модель управления мотивацией педагогического коллектива в образовательной организации в условиях системных изменений на основе системного и субъектно-деятельностного подходов.

Результаты контрольного эксперимента показали:

- положительные изменения в оценке мотивационной среды развития школы по трем направлениям: мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности; мотивационной среды инновационной деятельности; мотивационной среды профессионального развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Аквазба, Е.О.* Роль мотивационной политики образовательной организации в создании конкурентной среды [Текст] / Е.О. Аквазба, П.С. Медведев // Современные проблемы науки и образования. – 2021. -№2-2. – С. 695-696.
2. *Аквазба, Е.О.* Особенности социального управления образовательной организацией в современных российских условиях [Текст]/ Е.О. Аквазба//Фундаментальные исследования. – 2015. - №1 (часть 16). - с. 576-582.
3. *Аквазба, Е.О.* Мотивация труда педагогических работников как фактор эффективного управления образовательной организацией [Текст]/Е.О. Аквазба, П.С. Медведев// Современные проблемы науки и образования. – 2015. -№1. – С. 266-274.
4. *Аквазба, Е.О.* Мотивационная политика образовательной организации как инструмент эффективного управления / Е.О. Аквазба, П.С. Медведев // Фундаментальные исследования. - 2015. –№2-21. – С. 4794-4798.
5. *Армстронг, М.* Практика управления человеческими ресурсами [Текст] / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2015. – 848 с.
6. *Балашов, В.Г.* Механизмы управления организационными проектами [Текст] / В.Г. Балашов, А.Ю. Заложнев, А.А. Иващенко, Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2013. – 84 с.
7. *Балахонов, Г.Г.* Модели управления образовательными системами: монография / Г.Г. Балахонов. - Бийск: Алтайская гос. академия образования им. В. М. Шукшина, 2010. - 125 с.
8. *Балдин, К.В.* Управленческие решения [Текст]: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 061100 «Менеджмент организации» / К.В. Балдин, С.Н. Воробьев, В.Б. Уткин. – М.: Дашков и К°, 2012. – 496 с.
9. *Блинов, А.О.* Теория менеджмента[Текст]: учебник для бакалавров /А.О. Блинов, Н.В. Угрюмова. – М.: Дашков и К°, 2014. – с. 9
10. *Блинов, А.О.* Управление изменениями. Учебник / А.О. Блинов, Н.В. Угрюмова. – М.: Дашков и К°, 2014. –304 с.

11. *Бояринов, Д.А.* Педагогический менеджмент в контексте информационного образовательного пространства [Текст]/ Д.А. Бояринов//Современные проблемы науки и образования – 2015. - №4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21095> (дата обращения: 11.09.2018).
12. *Бурков, В.Н.* Как управлять организациями [Текст]/ В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2004. – 400 с.
13. *Вазина, К.Я.* Педагогический менеджмент [Текст]/К.Я. Вазина, Ю.К. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: 1991. – С. 26.
14. *Вилюнас, В.К.* Психологические механизмы мотивации человека [Текст]/ В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ. – 1990. – 224 с.
15. *Виханский, О.С.* Менеджмент: учебник [Текст]/ О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Гардарика. – 1999. – 527 с.
16. *Гаврутенко Т.В.* Структурно-функциональная модель управления проектной деятельностью учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-upravleniya-proektnoy-deyatelnostyu-uchiteley> (дата обращения 12.02.22).
17. *Гольдштейн, Г.Я.* Инновационный менеджмент [Текст] / Г.Я. Гольдштейн. – Таганрог: Издательство ТРТУ, 1998. – 132 с.
18. *Грунина, О.А.* Значимость мотивации в процессе управления персоналом [Текст]/О. А. Грунина//Социальная политика и социология. - 2015. - №7. – с. 370-380.
19. *Губко, М.В.* Теория игр в управлении организационными системами [Текст]/ М.В. Губко, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2002. – 148 с.
20. *Дегтева, И.В.* Менеджмент в образовании: опыт подготовки руководителей образовательных организаций [Текст]/ И.В. Дегтева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – с. 83-85.
21. *Друкер, П.* Практика менеджмента[Текст]/ П. Друкер. – М.: Вильямс. - 2016. – С. 27.
22. *Егоршин, А.П.* Основы управления персоналом [Текст]/А.П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ. – 2009. 122 с.

23. *Занковский, А.Н.* Организационная психология: учебное пособие [Текст]/А.Н. Занковский. – М.: Флинта: МПСИ. – 2010. 180 с.
24. *Зернова, И.Р.* Эффективная деятельность педагогического коллектива в аспекте влияния личности руководителя [Текст]/ И.Р. Зернова // ИСОМ. - 2014. №6-2. – с. 34-34.
25. *Зоткина, Н.С.* Системы оплаты труда: основные элементы и их роль в стимулировании трудовой активности [Текст]/Н.С. Зоткина, А.В. Копытова// Экономика и предпринимательство. – 2014. - №12-2.- с. 714-719.
26. *Зубов, Н.А.* Как руководить педагогами: пособие для руководителей образовательных организаций [Текст]/Н.А. Зубов. – М.: АРКТИ. – 2012. – 144 с.
27. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы [Текст]/Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
28. *Каграманова, Т.И.* Проблемы стимулирования и мотивации в управлении персоналом [Текст]/ Т.И. Каграманова // Мир науки, культуры, образования. - 2014. №3 (46). - с. 382-384.
29. *Калюжина, В.В.* Мотивация и стимулирование трудовой деятельности в управлении персоналом [Текст]/ В.В. Калюжина, А.И. Кочеткова //Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов. – Томск. – 2015. - с.324-328.
30. *Маслоу, А.* Мотивация и личность [Текст]/А. Маслоу. – СПб.: Евразия. - 2009. – 99 с.
31. Менеджмент[Текст]: учебник для бакалавров по направлению «Менеджмент» / Е.В. Песоцкая. – М.: Юрайт, 2021. – 641 с.
32. *Мескон, М.* Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Вильямс. – 2016. – 701 с.
33. *Минцберг, Г.* Менеджмент: природа и структура организаций [Текст]/ Г. Минцберг; пер. с англ. О.И. Медведь. – М.: ЭКСМО, 2011. – 595 с.
34. *Миляева, Л.Г.* Методический инструментарий кадрового менеджмента организаций [Текст]: монография / Л.Г. Миляева, Д.Ю. Федоркевич. - Ново-

- сибирск: Сибирское университетское издательство, 2014. – 200 с.
35. *Миляева, Л.Г.* Теоретико-методические и прикладные аспекты кадрового менеджмента организаций [Текст]: монография / Л.Г. Миляева, Д.Ю. Федоркевич. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2011. – 180 с.
36. *Михайлов, Я.В.* Мотивация трудового поведения персонала [Текст] / Я.В. Михайлов – М.: Экономика, 2014. 98 с.
37. *Мишурова, И.В.* Управление мотивацией персонала [Текст]/ И.В. Мишурова – М.: Феникс, 2010. - 196 с.
38. *Моложавенко, В.Л.* Методология педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для аспирантов по специальности 130008 «Теория и методика профессионального образования» / В.Л. Моложавенко. – Тюмень: ТюмГНГУ. – 2014. – 90 с.
39. Мотивация персонала в современной организации [Текст]: учебное пособие / Под общ. ред. С. Ю. Трапицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.- 216 с.
40. *Новиков, А.М.* Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2007. – 668 с.
41. *Новиков, Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
42. *Новиков, Д.А.* Теория управления образовательными системами [Текст] / Д.А. Новиков – М.: Народное образование, 2009. – 225 с.
43. *Орлова, Т.В.* Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» / Т.В. Орлова. – М. : Академия, 2006. –368 с.
44. *Поляков, Л.П.* Мотивационная готовность педагогического коллектива к введению инноваций [Текст] / Л.П. Поляков, А.А. Подгорнова // Эксперимент и инновации в школе. - 2014. - №2. – с. 69-73.
45. *Поташник, М.М.* Эксклюзивные аспекты управления школой [Текст]: методическое пособие/М.М. Поташник. – М.: Педагогическое сообщество

России, 2014. – 320 с.

46. *Поташник, М.М.* Кадровый менеджмент в системе образования - (Концепции, модели, проекты) [Текст] / М.М. Поташник // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – с. 56-61.

47. *Поташник, М.М.* Управление персоналом: способы подбора кадров (Управление образованием) [Текст] / М.М. Поташник // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 105-111.

48. *Прохорова, М.В.* Структура мотивации трудовой деятельности на разных стадиях организационного развития [Текст]/М.В. Прохорова, В.В. Ким // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2016. - №1 (1). – с. 363-369.

49. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-на-Дону. - 1998. – 282 с

50. *Пыканов, И.В.* Функциональный подход к исследованию мотивационной управленческой деятельности руководителя школы [Текст] /И.В. Пыканов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. №5. – С. 59 – 63.

51. *Резник, С.Д.* Управление персоналом (практикум): учебное пособие [Текст]. – М.: Инфра-М. – 2011. – 122 с.

52. *Самойлова, И.А.* Вредные советы руководителю: как «убить» мотивацию сотрудников [Текст]/ И.А. Самойлова//Управление персоналом. –2016. - №11.- с. 44-47.

53. *Сергеева, В.П.* Управление образовательными системами [Текст]: программно-методическое пособие / В.П. Сергеева. М.: Граф-пресс, 2000. – 236 с.

54. *Симонов, В.П.* Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование; Юрайт. – 2009. – 257 с.

55. *Ситаров, В.А.* Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом [Текст]/ В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3 – с. 18-23.

56. Теория менеджмента [Текст]: учебник /А.М. Лялин. – СПб.: ПИТЕР,

2010. – 464 с.

57. *Уткин, Э.А.* Мотивационный менеджмент [Текст] / Э.А. Уткин. – М.: ТАНДЕМ, ЭК-МОС. – 2009. – 256 с.

58. *Трейси, Б.* Мотивация [Текст]/ Б. Трейси; пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, - 2014. -144с.

59. *Хеккхаузен, Х.* Мотивация и деятельность [Текст] / Х.Хеккхаузен. – СПб: Питер. – 2013. – 860 с.

60. *Холлифорд, С.* Мотивация [Текст]: Практическое руководство для менеджеров /Холлифорд С., Уиддет С. – М.: Гиппо, 2016. – 384 с.

61. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными системами [Текст]/Т.И. Шамова. – М.: 2002. – 316 с.

62. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

63. *Шарипов, Ф.В.* Менеджмент общего и профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки 080200.62 «Менеджмент» / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2014. – 432 с.

64. *Шарипов, Ф.В.* Менеджмент общего и профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки 080200.62 «Менеджмент» / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос. - 2014. – 432 с.

65. *Шарипов, Ф.В.* Педагогический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Университетская книга, 2014. - 480 с.

66. *Шапиро, С.А.* Основы трудовой мотивации [Текст]: учебное пособие/ С.А. Шапиро – М.: Кнорус, 2016. – 276 с.

67. *Ушаков, К.М.* Управление школой: кризис в период реформ [Текст]/К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.

68. *Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. –740 с

69. *Фоменко, С.Л.* Мотивационные условия профессионального развития учителей современной школы [Текст] / С.Л. Фоменко //EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2013. – №8-2. – с. 38-45.
70. *Чернышева, У.А.* Ведущая роль мотивации учителя в эффективном управлении российской школой [Текст]/ У.А. Чернышева, А.Н. Чернышева//Академическая наука – проблемы и достижения. Материалы V международной научно-практической конференции. - 2014. - с. 49-55.
71. *Шмаков, А.Г.* Мотивация трудовой деятельности как фактор управляющего воздействия на результат труда персонала [Текст]/А.Г. Шмаков, А.В. Топоркова//Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. - №3(294). – Серия: Управление. – Вып. 8. – с. 103-106.
72. *Якобсон, А.Я.* Инновационный менеджмент [Текст]/ А.Я. Якобсон, Т.К. Кириллова. – М.: Омега-Л, 2015. – 176 с.
73. *Яшкина, Н.В.* Основные закономерности управления (Теория менеджмента) / Н.В. Яшкина // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2010. – N 11. – С. 28-34.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

ИНСТРУКЦИЯ

«Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте им оценку из значимости для Вас по пятибалльной шкале»

	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В не-большой, но и немаленькой мере	В доста-точно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

ОБРАБОТКА

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$\text{ВМ} = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$\text{ВПМ} = (\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5})/3$$

$$\text{ВОМ} = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: **ВМ, ВПМ и ВОМ**.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип:

ВОМ > ВПМ > ВМ

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу

ВОМ > ВПМ > ВМ

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По нашим данным, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий -внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ

Инструкция

«Обведите кружком те пункты в колонках А и Б, которые отражают то, что привлекает и что не привлекает Вас в избранной профессии. В колонке А отмечено, что «привлекает», а в Б - «что не привлекает». Отмечать следует действительно значимые для Вас пункты - то есть правила Вас не принуждают делать выбор во всех без исключения строках».

А	Б
1. Важность профессии в обществе	1. Мало оценивается важность труда
2. Возможность работы с людьми	2. Не умею работать с людьми
3. Возможность профессиональной реализации и карьерного роста	3. Нет условий для творчества
4. Возможность достичь социального признания, уважения	4. Отсутствие уважения к профессии со стороны общества
5. Работа не вызывает переутомления	5. Работа вызывает переутомление
6. Зарплата устраивает	6. Зарплата не устраивает
7. Содержание работы соответствует моим убеждениям и ценностям	7. Содержание работы не соответствует моим убеждениям и ценностям
8. Работа соответствует моим способностям	8. Работа не соответствует моим способностям
9. Работа соответствует моему характеру	9. Работа не соответствует моему характеру
10. Благоприятный режим работы	10. Неблагоприятный режим работы
11. Профессиональная деятельность не приносит ущерб личным/семейным интересам	11. Профессиональная деятельность приносит ущерб личным/семейным интересам
12. Работа позволяет реализовать свои возможности и потребности	12. Невозможность достичь социального признания, уважения
13. Работа дает определенные преимущества/выгоды/льготы	13. Работа не дает определенные преимущества/выгоды/льготы

Изучение факторов привлекательности профессии

Методика изучения факторов привлекательности профессии впервые была предложена В. А. Ядовым. Здесь приводится модифицированный вариант методики (модификация И. Кузьминой, А. Реана), который использовался во многих социально- педагогических и психолого-педагогических исследованиях.

Обработка

По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определяется как: $KЗ = (n + m) / N$,

где: N - объем выборки (количество обследуемых), n - количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А, m - количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Коэффициент значимости может изменяться в пределах от -1 до +1. Результаты диагностики по группе заносятся в таблицу

Название выборки _____

Объем выборки N = _____

Факторы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 .

n

m

КЗ

Иногда при интерпретации результатов допускают серьезную методическую ошибку, рассматривая только окончательный показатель КЗ и не учитывая соотношение и n и m. Необходимо же строить интерпретацию на учете как первого, так и второго аспекта. Покажем значимость этого на следующем простом примере.

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) нельзя автоматически трактовать как проявившуюся в данной выборке незначимость определенного фактора. Необходимо, прежде всего, оценить, каким образом этот низкий коэффициент получился.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости

$$КЗ=(55-45)/100=0,1 \text{ и } КЗ=(10-0)/100=0,1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают разную реальность.

Во втором случае коэффициент значимости действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90 % респондентов вообще не назвали его в числе значимых - не обратили на него внимания.

В первом же случае все 100 % опрашиваемых отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ в этом случае говорит не о низкой значимости фактора, а о его противоречивой оценке респондентами: для одних он позитивно значим (привлекает в профессии), а для других - негативно значим (не привлекает в профессии).

Приложение 3

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА

(В.С. Лазарев)

Цель: определить уровень развития коллектива образовательной организации
ИНСТРУКЦИЯ

Оцените по 11-балльной шкале соответствие предложенных ниже утверждений положению дел в Вашем коллективе. Вы отмечаете 0, если утверждение полностью не соответствует, и 10, если оно полностью соответствует ситуации в вашем коллективе. Промежуточные оценки даются в зависимости от степени соответствия - несоответствия. Если утверждается, что «все учителя...» или «каждый учитель...», то оценка определяется тем, для *какой доли учителей* приведенное утверждение справедливо. Если утверждается, что «всегда...» или «во всех случаях...», то оценка определяется тем, для *какой доли подобных ситуаций* это утверждение справедливо.

Долго не задумывайтесь. Подходите к каждому утверждению по отдельности, отложите их анализ до завершения оценки. Постарайтесь быть как можно более объективными, чтобы иметь возможность увидеть, на чем следует сосредоточить свое внимание.

Все учителя в нашей школе стремятся делать свою работу как можно лучше	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Для учителей нашей школы важно, чтобы весь коллектив стремился улучшить результаты ее работы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый учитель в нашей школе стремится быть в курсе всего нового по своей специальности	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Педагог, который станет работать с прохладцей, в нашем коллективе быстро почувствует неодобрение коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Чтобы согласовать свои действия нашим учителям не требуется	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
помощь директора школы или завуча	
Учителя участвуют в выработке всех наиболее важных для жизни школы решений	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единое понимание того, каким должен быть современный учитель	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе не бывает конфликтов между учителями	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Работая в нашем коллективе, учителя могут реализовать свои способности лучше, чем в любом другом месте	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ни про кого из учителей нашей школы нельзя сказать, что она (он) не отдает детям всего, что может	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У каждого учителя в нашей школе есть конкретные цели, определяющие, что он будет делать, чтобы улучшить результаты своей работы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе все используют любую возможность для повышения своего профессионального уровня	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Любой учитель нашей школы будет хорошо работать и без контроля администрации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
При распределении нагрузки между педагогами не возникает проблем, требующих вмешательства администрации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В обсуждении итогов работы школы за год всегда активно участвует весь коллектив	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Все члены нашего коллектива согласны с целями, которые ставит перед собой школа	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Среди учителей не бывает серьезных разногласий из-за неудобного расписания уроков	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Все члены коллектива нашей школы - ее патриоты	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У нас нет учителей, которые бы не стремились к тому, чтобы у школы была наилучшая репутация	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учителя нашей школы убеждены, что у школы есть возможности работать лучше, и знают, что для этого нужно сделать	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Наши учителя охотно делятся со своими коллегами всем новым, о чем они узнали и что может быть полезно другим в их работе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Многие учителя, если это необходимо для школы, по собственной инициативе делают то, что не входит в их непосредственные обязанности	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Взаимопомощь - характерная черта нашего коллектива	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Если решения, принятые администрацией, не находят поддержки в коллективе, то всегда ищется компромисс	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
При оценке общих результатов деятельности нашей школы между учителями редко возникают разногласия	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Любые разногласия по работе у нас в школе не перерастают в конфликты между педагогами	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Трудно найти, что бы могло побудить учителя уйти из нашей школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У каждого учителя в нашей школе высокие требования к результатам своей работы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Никто в нашем коллективе не будет сопротивляться внедрению полезного для школы новшества, если даже это ущемит его личные интересы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учитель, не занимающийся самообразованием, в нашем коллективе будет ощущать неодобрение коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ответственность - качество, присущее всем учителям нашей школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учителя, работающие на разных ступенях школы, хорошо понимают проблемы друг друга	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Когда принимается решение о внедрении какого-то новшества, учителя активно участвуют в его обсуждении	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единство в понимании наиболее значимых проблем школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашей школе все учителя тактично относятся друг к другу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В другом коллективе нашим учителям вряд ли было бы так же интересно работать	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый учитель нашей школы стремится к таким результатам работы, которыми можно было бы гордиться	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
На педсоветах и общих собраниях у нас не редкость конструктивная критика нашей работы и предложения по ее совершенствованию	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Все наши учителя охотно встречаются с людьми, общение с которыми может быть полезно для повышения своего профессионального уровня	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе при неудачах никто не станет перекладывать ответственность на других	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Никто из учителей не примет совета своего коллеги «в штыки»	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждого учителя в нашей школе интересует, насколько хорошо другие учителя делают свою часть общей работы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Все учителя едины в понимании требований, предъявляемых к современной школе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Наши учителя охотно встречаются друг с другом в нерабочее время	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
При сравнении коллектива нашей школы с другими каждый из учителей найдет в нем много преимуществ	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе снижение успеваемости любого ученика обязательно станет предметом обсуждения для педагогов, работающих в этом классе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе хорошая творческая атмосфера	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе вряд ли найдет понимание тот, кто считает, что уже достиг своего потолка	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У нас не бывает случаев, чтобы кто-то неответственно отнесся к порученному делу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учителя доброжелательно относятся к новым сотрудникам и помогают им быстрее войти в коллектив	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
При оценке качества труда учителей администрация всегда прислушивается к мнению коллектива	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единое видение будущего школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ни у кого из учителей нашей школы нет антипатии друг к другу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Того, что может вызывать недовольствие учителей в нашей школе, намного меньше, чем того, что им нравится	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждому учителю нашей школы безразлично, насколько хорошо работают их коллеги	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый учитель в нашей школе уверен, что если он предложит что-то для улучшения ее работы, то встретит заинтересованное отношение своих коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Профессиональное мастерство очень ценится в нашем коллективе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Опытные учителя по собственной инициативе помогают своим коллегам	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У руководства редко возникают проблемы из-за несогласованности действий отдельных педагогов, работающих вместе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Если педагогический коллектив сочтет, что администрация школы приняла несправедливое решение в отношении кого-то из учителей, он будет добиваться пересмотра такого решения	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единство взглядов на то, каким должен быть учебно-воспитательный процесс	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Отношения между всеми учителями школы можно определить как доброжелательные	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашей школе возможностей для профессионального роста у педагогов не меньше, чем в любой другой	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Наличие отстающих учеников каждый учитель в нашей школе рассматривает как недоработку свою и своих коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Быть новатором в нашем коллективе престижно	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Наши учителя охотно учатся у своих коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Никто в нашем коллективе свою недоработку не станет обосновывать внешними обстоятельствами	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашей школе учителя, работающие в одном классе, действуют как единая команда	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Если между учителями возникают разногласия о том, что и как делать, они улаживаются ими самими без участия администрации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единое понимание, какими должны быть взаимоотношения между учениками и учителями	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый учитель нашей школы воспринимает успехи других учителей как свои собственные	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе педагогов многое связывает, и чей-то уход в другую школу маловероятен	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый учитель в нашей школе переживает, если обнаруживается, что есть ученики, которые не любят его предмет	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Для всех учителей школы важно, чтобы у нее были четкие цели развития и планы их достижения	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Каждый в нашем коллективе считает своей обязанностью и обязанностью других повышать свой профессиональный уровень	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Если ученик слабо осваивает учебную программу, наши учителя воспринимают это как собственную недоработку	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Решая вместе какие-то новые задачи, педагоги быстро находят общий язык	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Учителя активно участвуют в определении того, какие учебные программы реализуются в нашей школе	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единое понимание критериев	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
оценки качества работы учителей	
Хорошие отношения между учителями - одно из достоинств нашего коллектива	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Мало какие школы могут предложить своим учителям такие же условия работы, как наша	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Всех учителей нашей школы заботит, чтобы наши выпускники успешно сдавали экзамены в вуз	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учитель, безразлично относящийся к развитию школы, в нашем коллективе будет ощущать неодобрение своих коллег	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Если по результатам проверок работы наших учителей выявляются возможности что-то улучшить, они стремятся как можно быстрее сделать это	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашей школе каждый учитель чувствует себя ответственным за общие результаты	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
У нас не бывает, чтобы кто-то из учителей отказался дать нужную другим информацию, если он мог ее дать	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Авторитарный стиль руководства ни в каких ситуациях не будет принят учителями нашей школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе существует единое понимание того, как должны строиться отношения между администрацией и педагогическим коллективом школы.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
В нашем коллективе нет деления на группы, между которыми существуют натянутые отношения	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Учителя ценят атмосферу, которая существует в коллективе нашей школы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Подготовьте таблицу ответов, аналогичную табл. 1. Номера вопросов в клетках таблицы ответов ставить не нужно, они должны быть пустыми.

Занесите данные вами оценки в подготовленную таблицу ответов. В каждую клетку занесите балл, соответствующий номеру утверждения, указанному в табл. 1.

Таблица ответов

А			Б			В		
а ₁	а ₂	а ₃	б ₁	б ₂	б ₃	в ₁	в ₂	в ₃
1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81
82	83	84	85	86	87	88	89	90

$\Sigma =$	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
	=	=	=	=	=	=	=	=
A =			B =			B =		

Буквами в таблице обозначены оцениваемые характеристики коллектива:

A - ценностно-ориентационная зрелость коллектива:

a₁ - ориентированность коллектива на достижения (столбец 1);

a₂ - ориентированность на развитие деятельности (столбец 2);

a₃ - ориентированность на саморазвитие учителей (столбец 3); B

- организованность коллектива:

b₁ - ответственность (столбец 4); b₂

- сработанность (столбец 5);

b₃ - включенность членов коллектива в управление (столбец 6);

B - сплоченность коллектива:

v₁ - единство ориентации (столбец 7);

v₂ - совместимость членов коллектива (столбец 8); v₃

- потенциальная стабильность (столбец 9).

Уровень развития педагогического коллектива

A			B			B		
a ₁	a ₂	a ₃	b ₁	b ₂	b ₃	v ₁	v ₂	v ₃
6	3	4	6	3	3	4	6	3
4	9	5	5	4	4	5	4	2
5	8	5	5	8	5	5	5	5
6	8	4	7	3	2	7	2	9
7	6	6	8	4	1	2	4	4
8	4	9	4	4	6	4	4	2
5	6	3	5	5	2	9	7	7
4	9	4	6	4	9	8	8	4
6	2	4	5	2	2	4	6	3
7	3	2	3	5	5	2	3	2
58	62	46	54	42	39	51	49	42
A = 166			B = 135			B = 152		

Подсчитайте сумму баллов по каждому столбцу. Результат укажите в нижней строке соответствующего столбца. Максимально возможная сумма по столбцу равна 100.

Определите значение каждой первичной характеристики коллектива, разделив сумму по столбцу на 10.

Определенные таким образом значения характеристик могут изменяться от 0 до 10. Значения характеристик в интервале от 8 до 10 соответствуют высокому уровню развития характеристики, от 5 до 7 - среднему уровню, а от 0 до 4 - низкому уровню.

5. Подсчитайте значения характеристик ценностно-ориентационной зрелости, организованности и сплоченности коллектива по формулам:

$$A = \frac{A_1^2 + A_2^2 + A_3^2}{3}$$

$$B = \frac{B_1^2 + B_2^2 + B_3^2}{3}$$

$$B = \frac{B_1^2 + B_2^2 + B_3^2}{3}$$

Значения характеристик А, Б и В, также как и значения первичных характеристик, могут изменяться от 0 до 10.

Подсчитайте интегральную оценку уровня развития коллектива по формуле:

$$УРК = \frac{A^2 + B^2 + B^2}{3}$$

Значениям характеристики УРК от 8 и выше соответствует высокий уровень развития коллектива, значениям 5, 6 и 7 - средний уровень, от 0 до 4 - низкий.

Приложение 4

Оценка мотивационной среды учебно-воспитательной деятельности

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результаты деятельности не определены										
Результаты известны каждому										
За высокие результаты существуют вознаграждения										
Они известны каждому										
Ценность вознаграждения высока										
Отношение к учителю зависит от его педагогической деятельности										
Оценка результатов объективна										
Каждый уверен в объективности оценки										
Результаты каждого известны										
Вознаграждение соответствует результатам труда										
Учителя не сомневаются в справедливости распределения вознаграждения										
Учителя не сомневаются, что ожидаемые от них результаты соответствуют их возможностям										
Достижение результатов не требуют чрезмерного напряжения										
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов методические условия										

Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов материальные условия	
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов организационные условия	
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов информационные условия	
В работе учителя испытывают чаще положительные эмоции	

Оценка мотивационной среды инновационной деятельности

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результаты деятельности не определены										
Результаты известны каждому										
За высокие результаты существуют вознаграждения										
Они известны каждому										
Ценность вознаграждения высока										
Отношение к учителю зависит от его инновационной деятельности										
Оценка результатов объективна										
Каждый уверен в объективности оценки										
Результаты каждого известны										
Вознаграждение соответствует результатам труда										
Учителя не сомневаются в справедливости распределения вознаграждения										
Учителя не сомневаются, что ожидаемые от них результаты соответствуют их возможностям										
Достижение результатов не требуют чрезмерного напряжения										
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов методические условия										
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов материальные условия										

Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов организационные условия	
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов информационные условия	
В работе учителя испытывают чаще положительные эмоции	

Оценка мотивационной среды профессионального развития

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результаты деятельности не определены										
Результаты известны каждому										
За высокие результаты существуют вознаграждения										
Они известны каждому										
Ценность вознаграждения высока										
Отношение к учителю зависит от его профессионального саморазвития										
Оценка результатов объективна										
Каждый уверен в объективности оценки										
Результаты каждого известны										
Вознаграждение соответствует результатам труда										
Учителя не сомневаются в справедливости распределения вознаграждения										
Учителя не сомневаются, что ожидаемые от них результаты соответствуют их возможностям										
Достижение результатов не требуют чрезмерного напряжения										
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов методические условия										
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов материальные условия										

Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов организационные условия	
Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения результатов информационные условия	
В работе учителя испытывают чаще положительные эмоции	

МЕТОД НОМИНАЛЬНЫХ (ПРОБЛЕМНЫХ) ГРУПП

Метод номинальной группы (МНГ) используется для решения любых проблем, которые могут обсуждаться группой из 8 - 12 человек, когда группа пытается ответить на вопросы следующего типа:

1. Что нас не удовлетворяет? Что мы хотим изменить?
2. В чем причины того, что нас не удовлетворяет?
3. Что мы сможем сделать?

Основные этапы реализации МНГ

Помимо вводной и заключительной части, процесс включает четыре этапа. Работу группы направляют организатор и помощник.

1 этап - постановка задачи.

Организатор знакомит участников с процессом, сообщая им:

- цель заседания;
- этапы МНГ;
- как будут использованы результаты и последующие шаги.

Затем организатор зачитывает четко сформулированную задачу и добивается, чтобы она была понятна всем участникам.

2 этап - свободное (молчаливое) генерирование идей.

Этап занимает 10-15 минут. Членам группы предлагают дать ответы на поставленную задачу и записать их на листе бумаги. Один человек генерирует идеи лучше, чем группа. Для более успешного протекания процесса необходимо обеспечить тишину.

3 этап - высказывание предложений и составление сводного списка идей.

Организатор предлагает по кругу каждому высказывать по одной из записанных идей, которые помощник кратко фиксирует в общем списке. Участник может пропустить ход или дополнить список по методу ассоциаций.

4 этап - уяснение предложений.

Из общего списка зачитываются предложения и после обсуждения с целью более четкого формулирования и устранения дублирования каждое конечное предложение под соответствующим номером записывается всеми членами группы в их индивидуальных списках. Оценка и критика пресекаются.

5 этап - оценка и ранжирование предложений.

Он позволяет участникам выбрать наиболее важные предложения и проранжировать их. Участникам выдают по 8 пустых карточек размером 8 x 13 см. Каждому предлагается выбрать 8 наиболее важных пунктов из имеющегося перечня предложений, который, обычно, насчитывает 20 -30 пунктов, и записать их в центре карточек. В верхнем левом углу указывается порядковый номер предложения в перечне. Затем каждому предлагается проранжировать предложения:

- положить 8 карточек перед собой;
- выбрать из них карточку с самым ценным предложением и в нижнем правом углу написать цифру 8;
- продолжить процесс ранжирования, оценив последующие предложения от 7 до 1 баллов.

При подсчете голосов происходит сортировка карточек в соответствии с порядковыми номерами в первоначальном списке. Ценность предложений определяется по количеству поданных баллов. Выделяются 5-7 наиболее важных предложений.

6 этап - подведение итогов.

При обсуждении процесса голосования организатор подчеркивает те моменты, по которым группа достигла наивысшего согласия. Оговариваются последующие действия по реализации принятых предложений.