

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА - ФАХІВЦЯ

УДК: 378.937 + 378.14 + 371.12

Резюме: Колесник А.Г. "Професійна майстерність педагога-фахівця". У статті поняття „майстерність педагога” визначається як досконале оволодіння знаннями, вміннями і здібностями, які дозволяють фахівцю успішно вирішувати професійні завдання. В основі розуміння феномену майстерності покладено уявлення про професійну діяльність педагога як про складний комплекс, який складається з визначеного набору особистісних і операціональних характеристик.

Ключеві слова: педагогічна майстерність, педагогічні вміння.

В статті поняття «мастерство педагога» - многофакторное понятие - определяется как овладение профессиональными знаниями, умениями и способностями, которые позволяют специалисту успешно решить профессиональные задачи. В основу понимания феномена мастерства положено представление о профессиональной деятельности педагога как о сложном комплексе, который состоит из определенного набора личностных и операциональных характеристик.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогические умения.

In the article the concept «teacher's skill» - the multifactorial concept - is defined as mastering of a professional knowledge, abilities and abilities which allow the expert to solve professional problems successfully. In a basis of understanding the phenomenon of skill is laid representation of the teacher's professional work as about a difficult complex which consists of a certain set of personal and operational characteristics.

Аналіз головних структурних компонентів професійно-педагогічної діяльності з точки зору функціонування педагога як суб'єкта цієї діяльності дає змогу сформулювати таке її визначення: професійно- педагогічна діяльність - це діяльність педагога, змістом якої є таке керівництво діяльністю дітей у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер їх особистостей. Таким чином, майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці. Дехто з науковців визначає майстерність як “найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів”[5]. Натрапляємо й на такі визначення майстерності: “високе мистецтво виховання навчання” [6], “синтез наукових

знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя”[11].

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв’язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівню організованого навчально-виховного процесу, але суть її в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо. Отже, майстерність педагога можна розглянути як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми хочемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність- це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Майстерність педагога- рівень оволодіння професійними знаннями і вміннями, які дозволяють фахівцю успішно вирішувати професійні завдання. “Майстер” по Далю, це особливо свідомий та умілий в своїй справі. Педагог - майстер вдвічі: як фахівець психології особистості дитини і того, чому і як її вчити, і як людина, володіюча знаннями, засобами навчання і виховання.

Педагогічну майстерність можна уявити і як системну якість особистості педагога, яка здобувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних вмінь. Однак, одне з найбільш повних визначень поняття “педагогічна майстерність” приводиться у довідковій літературі. Педагогічна майстерність розуміється як “найвище і постійно удосконалене мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і який любить дітей. Педагог - майстер своєї справи - це спеціаліст високої культури, глибоко знаючий свій предмет, добре знайомий з відповідними ланками науки, мистецтва, практично обізнаний в

питаннях загальної і особливо дитячої психології, досконало володіючий методикою навчання і виховання” [4]. В розумінні В.О.Сластеніна, педагогічна майстерність уявляє собою вищу форму проявлення професійної спрямованості особистості на оволодіння педагогічною діяльністю. Наявність педагогічної майстерності він пов’язує з глибоким розумінням педагогом задач сучасного навчального закладу і з формуванням у нього особистісних якостей, таких як ерудиція, соціальна активність, свобода мислення, здібність самостійно, ініціативно і творчо вирішувати практичні задачі[10]. Щербаков О.І. розглядає педагогічну майстерність, як “синтез наукових знань, вмінь і навичок методичного мистецтва і особистісних якостей педагога”[11].

Перше на що звертають увагу всі автори - це співвідношення “педагогічної майстерності” з вищим рівнем оволодіння засобами організації навчально-виховної роботи. При цьому об’єм знань педагога (загальних та спеціальних), ступінь їх засвоєння і закріплення в практичних навичках і вміннях, ступінь розвитку його педагогічних здібностей приймаються як основні, головні ознаки педагогічної майстерності.

Другий фактор, на який звертають увагу автори - це доступність, досяжність педагогічної майстерності для будь якої людини, але при умові, що ця людина обрала свою професію за покликанням. Таким чином, педагогічна майстерність - це результат, наслідок ставлення, бажання майбутнього педагога стати майстром свого діла.

В основі розуміння цього феномену покладено уявлення про професійну діяльність педагога як про складний психологічний комплекс, який складається з визначеного набору особистісних і операціональних характеристик.

Неоднозначність природи педагогічної майстерності визначалася і психологами(М.І.Д’яченко, В.Р.Моргун, О.Б.Орлов). Розглядаючи педагогічну майстерність, як вищу якісну характеристику, визначаючи ступінь оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю, вони виділяють зовнішню і внутрішню сторони педагогічної майстерності. До зовнішньої - об’єктивної

сторони педагогічної майстерності, вони відносять успішність вирішення різноманітних завдань навчально-виховного процесу. Внутрішня, суб'єктивна сторона, визначається системою знань, вмінь і навичок, забезпечуючи вирішення цих задач, психічними властивостями і якостями особистості самого педагога, забезпечуючи його активність в самому процесі педагогічної дії.

Досвід показує, що формування педагогічної майстерності неможливо без постійної уваги і врахування психології педагогічної діяльності, особистості самого педагога, тому що особистість педагога - це головний фактор у вихованні дітей, а педагогічна майстерність - це синтез особистих якостей педагога, відносно яких його знання, вміння, здібності і навички виступають інструментом професійної діяльності.

Дослідження психологів свідчать, що будь яка професійна діяльність вимагає від особи не тільки знання свого діла, але й розвитку відповідних здібностей. Здібності Платонов К.К. визначає як міру відповідності особистості в цілому визначеної діяльності...[8]. Здібності розвиваються лише у такій діяльності, яка викликає глибокий, стійкий, дійовий інтерес і має, по можливості, творчий, а не репродуктивний характер.

З аналізу робіт Н.В.Кузьміної можна зробити висновки, що педагогічні здібності - це наслідок, результат оволодіння особистістю діяльністю педагога. В залежності від швидкості оволодіння педагогічною професією і її успішності Н.В.Кузьміна запропонувала розрізняти рівні розвитку здібностей. Вищий, з погляду автора, характеризується швидким оволодінням професією, відсутністю зривів і швидким досягненням високого рівня майстерності. Другому рівню властиві більш повільне, іноді із зривами, оволодіння педагогічною майстерністю. Педагогу з третім рівнем розвитку педагогічних здібностей, незважаючи на великий стаж роботи, так і не вдається досягти педагогічної майстерності.

Педагогічну майстерність можна уявити як системну якість особистості педагога, яка здобувається у процесі його професійного становлення у виді педагогічних вмінь . Є багато підстав для декомпозиції,

розподілу педагогічної діяльності на підсистеми вмінь, а у співвідношенні з різними основами і деякого різноманіття класифікації педагогічних вмінь. Ф.Н.Гоноболін, наприклад, визначав в якості основних педагогічних вмінь - дидактичні, експресивні (мовні), перцептивні, сугестивні і академічні [8].

О.І.Щербаков у склад головних педагогічних вмінь включив інформаційні, мобілізуючі, розвиваючі і орієнтуючі. Відповідно Н.В.Кузьміної структура педагогічної діяльності складається з проектувальних, гностичних, конструктивних, організаторських і комунікативних вмінь. Якщо додержуватися нашого уявлення про навчання як про процес керування, в якості суб'єкту якого виступає педагог - вихователь, то педагогічні вміння можуть бути об'єднані у слідуєчі блоки: проектувальний, інформаційний, прогностичний, конструктивний(вміння приймати рішення), організаторський, комунікативний, контрольнo -оцінюєчий і корекційний.

Виходячи із структурної моделі Н.В.Кузьміної В.Ф.Кочуров [5] прийшов до висновку про те, що педагогічна діяльність може бути подана п'ятьма групами вмінь: процесуальними (куди входять організаторські і комунікативні вміння), гностичні, конструктивні, проектувальні і коректувальні (контрольнo -оцінювальні). Названі вміння перелічені у порядку важливості їх внеску у загальний результат педагогічної діяльності. Аналогічне дослідження було проведене Т.П.Васильченко, яка вивчила роль кожного виду вмінь у визначенні рівня успішності педагогічної діяльності.

Результати, здобуті Кочуровим В.Ф. свідчать про ведучу роль гностичних, організаторських і комунікативних вмінь у становленні педагогічної майстерності. Дослідження Кочурова В.Ф. свідчать також про те, що розвиток кожної групи вмінь носить гетерохроній характер і що у їх формуванні є закономірна черга: гностичні, проектувальні, конструктивні, процесуальні і коректувальні. Однак, В.Ф.Кочуровим зафіксовано було той порядок розвитку педагогічних вмінь, який складався у досвіді педагогів стихійно.

Ще одним напрямком в дослідженні педагогічної майстерності є встановлення залежності досягнення його рівня від індивідуально-типологічних властивостей нервової системи людини. Психологи відзначають, що індивідуальні особливості функціонування центральної нервової системи оказують значний вплив на своєрідність психічних проявів. Як відзначав Б.М.Теплов, індивідуальність людини визначається тими фізіологічними здібностями, які І.П.Павлов назвав властивостями нервової системи або властивостями вищої нервової діяльності [5]. Виявляючись у всієї багатогранності психічної діяльності і поведінки людини, властивості його нервової системи надають індивідуальний характер людської праці.

Встановлено, що все різноманіття властивостей особистості, від яких залежить ефективність людської діяльності, можна об'єднати за такими ознаками: людина володіє такими індивідуальними рисами, які дозволяють їй задовольняти суттєві вимоги, які потребує професія. Недостатні індивідуальні особливості можуть бути або розвинуті в процесі діяльності, або компенсовані іншими якостями особистості; деякі особливі якості, суттєві для обраної діяльності, відсутні і при цьому не можуть бути в достатній мірі розвинуті або компенсовані.

У зв'язку з таким розділенням властивостей особистості обумовлюється і розділення професій на два види. Так, до професій першого типу, запропоновуються такі вимоги, яким повинна відповідати людина, володіючи спеціальними індивідуальними рисами. Відсутність таких якостей робить людину професійно нездатною. Вимоги другого типу до людей так, що з ними може вправитися будь-яка особистість.

Багатьма авторами підкреслюється, що указані положення професійної діяльності мають бути віднесені до професії педагога. Так Петрова Н.І. вважає, що педагоги, яким притаманний сильний і рухливий тип нервових процесів, досягають успіхів за рахунок швидкості, оригінальності і навіть експромтності вирішення педагогічних проблем. Їх діяльність характеризують артистизм, експресивність, висока імпровізаційна готовність, безпосередність

та емоційна виразність. Майстерність педагога з сильною, але інертною і врівноваженою нервовою системою ґрунтується на підготовлених і ретельно зважених рішеннях. Зовнішня сторона їх діяльності характеризується глибиною мислень, емоційною витримкою, стриманістю і наполегливістю. Тонким відчуттям педагогічної ситуації, особливою вдумливістю, здібністю до розуміння внутрішнього світу виховання характеризуються педагоги із слабким типом нервової діяльності [7]. Таким чином, з факторів, стимулюючих динаміку процесу досягнення педагогічної майстерності, виділяються: інтерес до педагогічної професії, любов до дітей, педагогічна спрямованість особистості в цілому і наявність здібностей до педагогічної діяльності.

Розглядаючи моделі вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності можна йти двома шляхами: “від професії” та “особистості”. У випадку професіографічних моделей особистості вибір головних професійно значущих якостей здійснюється на основі вимог, яких потребує педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості персонологічні моделі засновуються на виборі базових професійно важливих властивостей і якостей, виходячи з загальнопсихологічних уявлень про особистість, при цьому мають на увазі її багатофакторну структуру. В обох випадках міра співвідношення реально сформованої системи професійно значущих якостей особистості еталонним моделям може бути інтерпретована як міра психологічної підготовки або рівень професійної майстерності фахівця у педагогічній діяльності.

При цілеспрямованому формуванні професійно-педагогічної майстерності буде більш ефективним те навчання, яке моделює реальну технологію педагогічної праці. У навчанні професійної майстерності треба йти не від знань, а від цілей, без визначення яких важно зорієнтуватися і в тому, що треба і що не треба знати у тієї чи іншої професії. Багато факторів свідчать про те, що кращими педагогами є ті, які добре уявляють кінцеві цілі навчання, співвідносять з ними і підкоряють їм найближчі цілі. Підтвердженням цього виступають і дані Т.П.Василенко, відносно яким орієнтовані вміння, пов’язані з

цілеполаганням, грають ведучу роль у становленні професійної майстерності особистості.

І разом з тим система знань, необхідних педагогам для реалізації цілей навчання і виховання є не менш суттєвим елементом в професійній компетенції педагога, його майстерності. Дослідження Матвеева Н.М., Ахтарієва Л.О. показують, що педагогічна майстерність починається із знань навчального предмету. Підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність. Знання педагога звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з другого - до вихованців, психологію яких мусить добре знати. Отже, зміст професійної компетентності - це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від педагога вміння систематизувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій. Що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань фахівця, які виявляються як єдине ціле.

Знання педагога - не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. “Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душу, та філософія, яка визначає людину, її світогляд” [4, с.34]. Майстерність педагога - в “олюднюванні”, натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість - принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків педагога. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Слід зауважити, що складність навчання фахівця, набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному,

методичному, технологічному. Це потребує розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й систематизувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Ступінь сформованості різноманітних педагогічних знань і вмій обумовлює загальний рівень педагогічної майстерності. Н.В.Кузьміна виділяє п'ять рівнів, на яких може здійснюватися педагогічна діяльність. Самим низьким з них є репродуктивний рівень. Характерна риса педагогічної діяльності вихователя, який знаходиться на цьому рівні полягає в тому, що він вчить інших тому як, чому і як його вчили самого. На адаптивному рівні педагог починає передавати свій досвід з деякими перетвореннями з цілю, зробити його доступним, зрозумілим для інших. На локально -моделюючому і системно -моделюючих рівнях знання і досвід передаються педагогам в менш або більш широкій системі. На останньому рівні, як зазначає Н.В.Кузьміна педагог може і повинен моделювати і формувати не тільки систему знань. Але на основі цих системних знань керувати поведінкою дітей, тобто вирішувати не тільки дидактичні, але і виховні задачі[4].

Було б вірним виділити п'ятий рівень як вищий етап у розвитку творчого елемента у педагогічній діяльності. Вже рівень адаптації можна розглядати як початкову стадію і форму прояву педагогічної творчості. Більш високою формою творчості слід вважати процес інтеграції різноманітних елементів знань у деяку структуру або систему. На рівні найсправжньої творчості остання проявляється у створенні нових продуктивних засобів роботи.

Додатковими ознаками педагогічної творчості є швидкість створення нових педагогічних прийомів і їх різноманіття, готовність до перебудови. Л.В.Іванова, аналізуючи особливості педагогічної діяльності педагогів-майстрів і педагогів – не майстрів, прийшла до висновку, що до числа ознак педагогічної творчості слід віднести орієнтацію педагога у своїх життєвих і професійних цінностях на майбутнє. Наявністю творчих елементів у роботі відзначаються найсправжні педагоги-майстри від педагогів середнього і низького рівнів

діяльності. Так, у дослідженнях Л.Я.Радушкевич, Л.В.Іванцова, І.Ю.Махової показано, що у звичайних педагогів домінують такі якості, як несприятливість до нового, ригідність, стереотипізація діяльності, недостатність набору педагогічних прийомів, звертання уваги на вирішення сьогоденних задач і близьких цілей.

Проте швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. І дійсно, студентів, який добре вчився у педагогічному вузі, не завжди успішно працює під час педагогічної практики. Є індивідуальні передумови успішності діяльності, стимулятори професійного зростання педагога - здібності.

Відомо, що успішність педагогічної діяльності може визначатися як зовнішніми умовами, в яких вона існує, так і суб'єктивними факторами, які можуть заважати або сприяти продуктивному вирішенню професійно-педагогічних задач. Із сторони суб'єктивних причин професійна успішність обумовлюється багатофакторною структурою властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності. Тому для визначення різниці успішності діяльності педагогів з різним рівнем майстерності необхідно звернутися до аналізу психологічних передумов формування майстерності педагогів.

Одне з припущень, до якого звертаються педагоги, шукаючи причини, визначаючи педагогічну майстерність, торкається ролі соціально-демографічних характеристик людини: віку, статі, освіти і стажу роботи. Однак деякі дослідження свідчать, що рівень майстерності у навчанні і вихованні статтєво-віковими ознаками не визначається. Не визначено однозначного зв'язку також між успішністю педагогічної діяльності і стажем роботи. Низький або високий рівень сформованості педагогічних вмінь спостерігається у педагогів, які мають і невеликий і тривалий стаж роботи. В цьому випадку велику роль повинні грати спеціальні і загальні здібності, які є важливою умовою успішності будь-якої діяльності. Спеціальні здібності, як формуються у процесі конкретного виду діяльності є складовою частиною загальної

обдарованості. Найбільш повно загальна обдарованість виявляється в інтелекті, який представляє собою, відповідно Б.Г.Ананьєву, багаторівневу організацію пізнавальних сил, охоплюючи психофізіологічні процеси, стан і властивості особистості. Інтелект як складне інтегральне створення забезпечує успішність будь-якої діяльності. Але ж було б помилкою успішність педагогічної діяльності ставити в залежність тільки від спеціальних і загальних здібностей, бо як свідчать дані про індивідуальні прояви спеціальних здібностей і інтелекту, висока професійна успішність може мати місце і при середніх педагогічних і загальних здібностях. Також і навпаки, при великих педагогічних здібностях і високому загальному інтелекту може бути низький рівень професійно-педагогічної діяльності. Як свідчать дослідження Донцова Л.І., Дрідзе Г.М. великий вплив на формування педагогічних вмінь і майстерності здійснює професійна направленість, спрямованість на педагогічну діяльність [2, 3].

Аналізуючи показники успішності педагогічної діяльності виникає питання, чому окремі педагоги з однаковим рівнем інтелекту і професійної спрямованості показують різну успішність педагогічної діяльності? Для відповіді на це запитання доцільно звернути увагу на роль самооцінки в детермінації успішності педагогічної діяльності. Загальноприйнятим є погляд на самооцінку як важливий внутрішній регулятор поведінки і діяльності людини. Ступінь адекватності самооцінки реальним досягненням в багатьох випадках визначає спрямованість і характер розвитку професійної майстерності людини в її трудовій діяльності. Низька самооцінка викликає у людини стан невпевненості, нерішучості, сором'язливості, що не може не привести до зниження продуктивності професійної діяльності. Дуже висока самооцінка веде до зупинки і регресії у розвитку людини як особистості і суб'єкту діяльності. Крім того, будь-яка невідповідність самооцінки людини з оцінкою його іншими людьми, як правило, виступає ознакою наявних або схованих конфліктів у педагогічному колективі. Виходячи з цього, можна припустити, що висока

успішність педагогічної діяльності буде мати місце у випадку збігу оцінки інших і самооцінки.

Раніше вже відзначалося, що ступінь розбігу оцінки і самооцінки є ознакою не тільки зупинки у професійному розвитку, але й індикатором внутрігрупових конфліктів і напруженої соціально-психологічної атмосфери у колективі. Дослідження Донцова Л.І. показує, що всі педагоги з дуже високою самооцінкою включають у число факторів, які викликають у них незадоволеність педагогічною діяльністю, роботу у нецікавому колективі [2]. Засновуючись на поданих фактах можна зробити висновки про те, що самооцінка дійсно є суттєвим фактором, який оказує вплив на формування у фахівця педагогічної майстерності, на розвиток у них професійної спрямованості на створення соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі.

Поряд із спрямованістю і самооцінкою як стержневих компонентів особистості педагога значний вплив на успішність педагогічної діяльності оказують деякі властивості темпераменту характеру. За допомогою методики Марищука В.Л. була визначена значна різниця між педагогами - майстрами і звичайними педагогами по показникам чутливості нервової системи, емоційності, а також показникам розвитку першої і другої сигнальних систем. Ця різниця полягала в тому, що педагоги з високим рівнем педагогічної діяльності відрізняються підвищеною чутливістю і емоційністю, переважанням другої сигнальної системи над першою. За допомогою особистісного опитувальника Р.Кетела були визначені якості особистості, які є загальними для педагогів з різним рівнем педагогічної майстерності. Виділяють такі загальні риси, характеризуючи педагогів: підвищена товариськість, емоційність, високий самоконтроль і почуття обов'язку, підвищена вимогливість до оточуючих і тактовне спілкування з ними, бажання домінувати над своїми колегами, підвищена потреба у соціальній підтримці, орієнтація на групові і соціальні норми і т.і. Дослідникам важливо було встановити, які властивості особистості у більшій або меншій мірі обумовлюють успішність діяльності.

Виявлялося, що високі досягнення у педагогічній діяльності більш за все реальні у осіб, вододіючих високим рівнем розвитку інтелекту, товариськістю, емоційністю, розвинутими моральними цінностями, високою вимогливістю до себе і до інших, адекватним сприйняттям себе і інших, більш високим рівнем самоконтролю, підвищеною соціальною і професійною активністю, а також новаторством і творчістю.

Узагальнюючи все можна зробити висновки про багатофакторну структуру психологічних передумов успішності педагогічної діяльності. З психологічних властивостей людини як індивіда. Особистості і суб'єкту діяльності найбільш професійно значущими є загальна та професійна ерудиція, інтелект і спеціальні здібності, професійна спрямованість і адекватна самооцінка, деякі властивості темпераменту, характерологічні якості і тип соціальної поведінки.

У руслі пошуку засобів перебудови і корекції педагогічної діяльності проведені дослідження Г.Б.Спок, О.В.Салкової, Є.О.Музиченко, О.С.Тотанової, Д.І.Черненко. Так, О.С.Тотанова встановила, що ефективною формою удосконалення педагогічної діяльності вихователя є залучення його до колективного вивчення особистого досвіду педагогів всього навчального закладу. Ефективність здійснення науково-дослідної роботи викладача у перебудові його педагогічної діяльності, досконало обґрунтовано у дослідженні Є.О.Музиченко. О.В.Салкова встановила у педагогів слідуєчи малопродуктивні стереотипи у комунікативній діяльності: 1)домінування на заняттях особистісної комунікативної активності педагога; 2)відсутність оцінювальної діяльності; 3)переважання дисциплінарних педагогічних впливів у порівнянні з педагогічними діями; 4)переважання негативних форм педагогічних оцінок; 5)недовіра колективу дітей; 6)відсутність у педагогів цілеполагання прогнозування у спілкуванні з вихованцями в процесі встановлення взаємовідносин.

До аналогічного висновку приходить у своїй роботі і Г.Б.Спок, яка присвячена проблемі підвищення педагогічній майстерності викладачів

засобами корекції і самокорекції їх педагогічної діяльності. Як попередній автор вона знайшла велику кількість стійких стереотипів у педагогів: створення навчально-виховного процесу по традиційній схемі (висловлення - сприйняття - відтворення - закріплення); предметно-методична спрямованість у діяльності педагогів замість виховної; бажання зберігати традиційний засіб викладання; абсолютизація контролю; домінування особистої активності і подолання активності студентів на всіх видах занять; перенос оцінки успішності на оцінку особистості і навпаки; устремління до деталізації і більш повної передачі інформації; заміна організації навчальної діяльності студентів контролем за їх поведінкою і т.і.

Як один із засобів подолання негативних стереотипів у діяльності педагогів Г.Б.Спок вважає необхідним розробку ідеальної моделі педагогічної діяльності, з якою педагог спроможний би порівняти свою діяльність і діяльність іншого педагога. З погляду автора така модель повинна відповідати таким вимогам: полярність у побудові моделей, вказуючи на продуктивні і непродуктивні прийоми роботи; технологічність - можливість безпосереднього використання у практичній роботі; узагальнення - можливість використання моделі педагогами різних навчальних дисциплін; наочність; спостережливість - можливість фіксації спостережень у спеціальних бланках; відкритість - можливість модифікації моделі в залежності від конкретних умов її використання.

Дослідження І.В. Кузьмної, В.П.Саврасова та інших авторів показали, що у педагога з великим стажем і досвідом роботи із-за відсутності, або низької психолого - педагогічної підготовки не сформована концептуальна основа, тобто система понять, у термінах яких вони могли б аналізувати особисту діяльність, узагальнювати свій особистий досвід і передавати його іншим. Таким чином, головними, важливими шляхами педагогічного самовдосконалення можна вважати оцінку педагогом себе через оцінку інших, оцінки своєї роботи шляхом порівняння фактичного стану речей із еталонами, усвідомлення подолання непродуктивних прийомів роботи з послідувачим

засвоєнням запропонованих, створення умов для об'єднання наукової і педагогічної творчості і та ін.

Предметом спеціального вивчення є також аналіз результату професійно-педагогічної діяльності. В сучасній психолого-педагогічній науці важливим критерієм оцінки праці педагога вважають успішність діяльності його вихованців, яка визначається їхньою інтелектуальною, моральною, трудовою, естетичною, фізичною зрілістю (Ю.К.Бабанський, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Ю.М.Кулюткін та ін.). Отже, можна сказати, що головна, стратегічна лінія діяльності педагога- формування особистості вихованця. Оцінка цієї діяльності залежить від ефективності просування вихованців у розвитку головних сфер особистості. Це ефективність розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця (розвиток його переконань, інтересів, спрямованості), ефективність розвитку пізнавально-логічної сфери особистості вихованця (розвиток його уявлень про довколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності), ефективність розвитку операціональної сфери (розвиток уміння регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань).

Таким чином, критеріями оцінки результативності професійної діяльності педагога-фахівця є показники сформованості відповідної регуляторної основи діяльності вихованця. Ці показники визначають здатність дитини до самостійного керування власною діяльністю, собою як її суб'єктом. Важливу роль у досягненні цих результатів відіграє особистість педагога, його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуальними особливостями і професійно значущими якостями.

Література

1. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 82с.
2. Донцов Л.И. Психология коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 245с.
3. Дридзе Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М., 1984. – 122с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. – М.: Педагогика, 1989. – 168с.

5. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель : Нар. освіта, 1976. –120 с.
6. Педагогическая энциклопедия. – М.: Просвещение, 1965. – Т.2. – С. 739.
7. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Киев : Знання, 1982. – 164 с.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М. : Наука, 1972. – 137с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М. : Педагогика, 1962. – 112 с.
10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
11. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореф. – Л.: Наука, 1968. – 130 с.

