

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА-ФАХІВЦЯ

PROFESSIONAL SKILLS OF A SPECIALIST TEACHER

У статті виокремлено «майстерність педагога» як багатфакторне поняття, що визначається як досконале оволодіння знаннями, вміннями і здібностями, які дозволяють фахівцеві успішно вирішувати професійні завдання. В основу розуміння феномену майстерності покладено уявлення про професійну діяльність педагога як про складний комплекс, який складається з визначеного набору особистісних і операційних характеристик.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічні вміння.

В статті виділено «мастерство педагога» як многофакторное понятие, определяющееся 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 skills and representation of the teacher's professional work as about a difficult complex which consists of a certain set of personal and operational characteristics.

Key words: teacher's skill, pedagogical skills.

УДК 378.937 + 378.14 + 371.12

Колесник А.Г.,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючим інтересом суспільства до нових підходів у навчанні та вихованні. Раціональний психолого-педагогічний супровід розвитку підростаючого покоління передбачає наявність і постійне удосконалення педагогічної майстерності. З огляду на це науково-педагогічні дослідження мають адекватно відповідати на загальні суспільні запити, що стосуються вивчення наявних у традиційній педагогіці та впровадження нових підходів до виховання дітей у світі, що стрімко змінюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

вказує на те, що накопичено велику кількість ідей, теоретичних положень, присвячених означеному питанню. Проблема формування професійної педагогічної майстерності стала предметом розвідки науковців за такими напрямками, як: теоретико-методологічний аспект (І. Гринчук, Л. Дуділова, С. Кабанова, В. Квас, Л. Корнілова, Г. Падалка та ін.); шляхи, засоби, рівні професійного самовдосконалення, охарактеризовані О. Антоною, С. Мішиним; формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх фахівців, які розглядають Р. Андрєєва, А. Деркач, О. Кострікін, А. Сухова.

Мета статті – теоретично обґрунтувати основні поняття дослідження, схарактеризувати етапи становлення педагога-фахівця у процесі його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз головних структурних компонентів професійно-педагогічної діяльності з погляду 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-вихов-

ному процесі, що 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 і навчання» [6], «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя» [11].

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні 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 фахівцеві успішно вирішувати професійні

завдання. «Майстер», за Далем, – це особливо вмілий у своїй справі. Педагог – майстер вдвічі: як фахівець із психології особистості дитини і з того, чому і як її вчити, і як людина, котра володіє знаннями, засобами навчання і виховання.

Педагогічну майстерність можна уявити і як системну якість особистості педагога, що здобувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних вмінь. Однак одне з найбільш повних визначень поняття «педагогічна майстерність» наводиться 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, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий із відповідними ланками науки, мистецтва, практично обізнаний у питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання» [4]. У розумінні В.О. Сластьоніна педагогічна майстерність є вищою формою прояву 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]. О.І. Щербаков розглядає педагогічну майстерність як «синтез наукових знань, вмінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей педагога» [11].

Перше, на що звертають увагу всі автори, – це співвідношення «педагогічної майстерності» з вищим рівнем оволодіння засобами організації навчально-виховної роботи. Об'єм знань педагога (загальних і 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 за умови, що ця людина обрала свою професію за покликанням. Таким чином, педагогічна майстерність – це результат, наслідок ставлення, бажання майбутнього педагога стати майстром своєї справи.

В основу 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 педаго-

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

Досвід показує, що формування педагогічної майстерності неможливе 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, щодо 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 своєї справи, але й розвитку відповідних здібностей. Здібності К.К. Платонов визначає як міру відповідності особистості в цілому визначеній діяльності [8]. Здібності розвиваються лише у такій діяльності, яка викликає глибокий, стійкий, дійовий інтерес і має, за 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. Залежно 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 зі 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 вигляді 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 як основні педагогічні вміння дидактичні, експресивні (мовні), перцептивні, сугестивні й академічні [8].

О.І. Щербаков до складу головних педагогічних вмінь включив інформаційні, мобілізуючі, розвива-

ючі й орієнтуючі. У працях Н.В. Кузьміної структура педагогічної діяльності складається з проєктувальних, гностичних, конструктивних, організаторських і комунікативних вмінь. Якщо дотримуватися нашого уявлення про навчання як про процес керування, суб'єктом якого виступає педагог-вихователь, то педагогічні вміння можуть бути об'єднані у такі блоки: проєктувальний (вміння цілепокладання), інформаційний, прогностичний, конструктивний (вміння приймати рішення), організаторський, комунікативний, контрольно-оцінюючий і корекційний.

Виходячи зі структурної моделі Н.В. Кузьміної, В.Ф. Кочуров [5] дійшов висновку, що педагогічна діяльність може бути подана п'ятьма групами вмінь: процесуальними (куди входять організаторські і комунікативні вміння), гностичні, конструктивні, проєктувальні і коректувальні (контрольно-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 В.Ф. Кочуровим, засвідчують провідну роль гностичних, організаторських і комунікативних вмінь у становленні педагогічної майстерності. Дослідження В.Ф. Кочурова доводить, що розвиток кожної групи вмінь має гетерохронний характер і що у їх формуванні є закономірна черга: гностичні, проєктувальні, конструктивні, процесуальні і коректувальні. Однак В.Ф. Кочуровим зафіксовано було той порядок розвитку педагогічних вмінь, який складався у досвіді педагогів стихійно.

Ще одним напрямом дослідження педагогічної майстерності є встановлення залежності досягнення її рівня від індивідуально-типологічних властивостей нервової системи людини. Психологи відзначають, що індивідуальні особливості функціонування центральної нервової системи чинять значний вплив на своєрідність психічних проявів. Як стверджував 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 всій багатогранності психічної діяльності і поведінки людини, властивості нервової системи надають індивідуального характеру людській праці.

Встановлено, що все різноманіття властивостей особистості, від яких залежить ефективність людської діяльності, можна об'єднати за такими ознаками: людина володіє такими індивідуальними рисами, що дозволяють їй задовольняти суттєві вимоги, яких 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 не можуть бути достатньою мірою розвинуті або компенсовані.

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

Багатьма авторами підкреслюється: вказані положення професійної діяльності мають бути віднесені до професії педагога. Так, Н.І. Петрова 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 мислення, емоційною витримкою, стриманістю і наполегливістю. Тонким відчуттям педагогічної ситуації, особливою вдумливістю, здібністю до розуміння внутрішнього світу вихованця характеризуються педагоги зі слабким типом нервової діяльності [7]. Таким чином, із факторів, що стимулюють 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 «від особистості». У професіографічних моделях особистості вибір головних професійно значущих якостей здійснюється на основі вимог, яких потребує педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі засновані на виборі базових професійно важливих властивостей і якостей, виходячи з загальнопсихологічних уявлень про особистість, і 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.

За цілеспрямованого формування професійно-педагогічної майстерності буде більш ефективним те навчання, яке моделює реальну технологію педагогічної праці. У навчанні професійної май-

стерності потрібно йти не від знань, а від цілей, без визначення яких важко зорієнтуватися в тому, що треба і що не треба знати у тій чи іншій професії. Багато факторів свідчать про те, що кращими педагогами є ті, які добре уявляють кінцеві цілі навчання, співвідносять із ними і підпорядковують їм найближчі цілі. Підтвердженням цього є і дані Т.П. Василенко, за якими орієнтовані вміння, пов'язані з цілепокладанням, відіграють провідну роль у становленні професійної майстерності особистості.

Водночас система знань, необхідних педагогам для реалізації цілей навчання і виховання, є не менш суттєвим елементом професійної компетентності педагога, його майстерності. Дослідження Н.М. Матвєєва, Л.О. Ахтарієва показують, що педагогічна майстерність починається зі знань навчального предмета. 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 зумовлює 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 «олюдненні», 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 засадничими щодо дій і вчинків педагога. Ці принципи і правила кожен педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. 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 та систематизувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

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

Було б доцільно виділити п'ятий рівень як вищий етап у розвитку творчого елементу у педагогічній діяльності. Рівень адаптації можна розглядати як початкову стадію і форму прояву педагогічної творчості. Вищою формою творчості слід вважати процес інтеграції різноманітних елементів знань у деяку структуру або систему. На рівні справжньої 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, дійшла висновку, що до числа ознак педагогічної творчості слід віднести орієнтацію педагога у своїх життєвих і професійних цінностях на майбутнє. Наявністю творчих елементів у роботі відрізняються справжні педагоги-майстри від педагогів середнього і низького рівнів діяльності. Так, у дослідженнях Л.Я. Радущкевич, 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, студент, який добре вчився у педагогічному виші, 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. З боку суб'єктивних причин професійна успішність зумовлюється багатофакторною структурою властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності. Тому для визначення різниці успішності діяльності педагогів із 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 ставовіковими ознаками не визначається. Не виявлено 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. У цьому разі значну роль повинні грати спеціальні і загальні здібності, які є важливою умовою успішності будь-якої діяльності. Спеціальні здібності, що формуються у процесі конкретного виду діяльності, є складовою частиною загальної обдарованості. Найбільш повно загальна обдарованість виявляється в інтелекті, який становить, за Б.Г. Ананьєвим, багаторівневу організацію пізнавальних сил, охоплюючи психофізіологічні процеси, стан і властивості особистості. Інтелект як складне інтегральне утворення 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 та інтелекту, висока професійна успішність може мати місце і при середніх педагогічних і загальних здібностях, і, навпаки, при великих педагогічних здібностях і високому загальному інтелекті може бути низький рівень професійно-педагогічної діяльності. Як свідчать дослідження Л.І. Донцова, Г.М. Дрідзе, великий вплив на формування педагогічних вмінь і майстерності здійснює професійна направленість, спрямованість на педагогічну діяльність [2; 3].

Під час аналізу показників успішності педагогічної діяльності виникає питання: чому окремі педагоги з однаковим рівнем інтелекту і професійної спрямованості показують різну успішність педагогічної діяльності? Для відповіді на це питання доцільно звернути увагу на роль самооцінки в детермінації успішності педагогічної діяльності. Загальноприйнятим є погляд на самооцінку як на важливий внутрішній регулятор поведінки і діяльності людини. Ступінь адекватності самооцінки реальним досягненням у 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'єкта діяльності. Крім того, будь-яка невідповідність самооцінки людини оцінці її іншими людьми зазвичай виступає ознакою наявних або прихованих конфліктів у педагогічному колективі. Виходячи з цього, можна припустити, що висока успішність педагогічної діяльності матиме місце у разі збігу оцінки інших і самооцінки.

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

Поряд зі спрямованістю і самооцінкою як стрижневими компонентами особистості педагога значний вплив на успішність педагогічної діяльності здійснюють деякі властивості темпераменту та характеру. За допомогою методики В.Л. Марищука була визначена значна різниця між педагогами-майстрами і звичайними педагогами за показниками чутливості нервової системи, емоційності, а також показниками розвитку першої і другої сигнальних систем. Ця різниця полягала в тому, що педагоги з високим рівнем педагогічної діяльності відрізняються підвищеною чутливістю й емоційністю, переважанням другої сигнальної системи над першою. За допомогою особистісного опитувальника Р. Кетела були визначені якості особистості, які є загальними для педагогів із різним рівнем педагогічної майстерності. Виділяють такі загальні риси, що характеризують педагогів: підвищену товариськість, емоційність, високий самоконтроль і почуття обов'язку, підвищену вимогливість до оточуючих і тактовне спілкування з ними, бажання домінувати над своїми колегами, підвищену потребу в соціальній підтримці, орієнтацію на групові і соціальні норми тощо. Дослідникам важливо було встановити, які властивості особистості більшою або меншою мірою зумовлюють успішність діяльності. Виявлялося, що високі досягнення у педагогічній діяльності реальні в осіб, які володіють високим рівнем розвитку інтелекту, товариськістю, емоційністю, розвинутими моральними цінностями, високою вимогливістю

до себе і до інших, адекватним сприйняттям себе і інших, вищим 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-поміж психологічних властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта 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 такі малопродуктивні стереотипи у комунікативній діяльності: 1) домінування на заняттях особистісної комунікативної активності педагога; 2) відсутність оцінювальної діяльності; 3) переважання дисциплінарних педагогічних впливів порівняно з педагогічними діями; 4) переважання негативних форм педагогічних оцінок; 5) недовіра колективу дітей; 6) відсутність у педагогів цілепокладання, прогнозування у спілкуванні з вихованцями в процесі встановлення взаємин.

Аналогічного висновку доходить Г.Б. Спок у своїй роботі, присвяченій проблемі підвищення педагогічній майстерності викладачів засобами корекції і самокорекції їх педагогічній діяльності. Як і попередній автор, вона знайшла велику кількість стійких стереотипів у педагогів: створення навчально-виховного процесу за традиційною схемою (висловлення – сприйняття – відтворення – закріплення); предметно-методичну спрямованість у діяльності педагогів замість виховної; бажання зберігати традиційний засіб викладання; абсолютизацію контролю; домінування особистої активності і подолання активності студентів на всіх видах занять; перенос оцінки успішності на оцінку особистості і навпаки; прагнення до деталізації і більш повної передачі інформації; заміну організації навчальної діяльності студентів контролем за їх поведінкою і т. п.

Як один із засобів подолання негативних стереотипів у діяльності педагогів Г.Б. Спок пропонує розробку ідеальної моделі педагогічної діяльності, з якою педагог міг би порівняти свою діяльність

і діяльність іншого педагога. Ця модель повинна відповідати таким вимогам: полярності у побудові моделей, вказуючи на продуктивні і непродуктивні прийоми роботи; технологічності – можливості безпосереднього використання у практичній роботі; узагальнення – можливості використання моделі педагогами різних навчальних дисциплін; наочності; спостережливості – можливості фіксації спостережень у спеціальних бланках; відкритості – можливості модифікації моделі залежно від конкретних умов її використання.

Дослідження І.В. Кузьміної, В.П. Саврасова та інших авторів показали, що у педагога з великим стажем і досвідом роботи через відсутність або низьку психолого-педагогічну підготовку 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, оцінку своєї роботи шляхом порівняння фактичного стану речей із еталонами, усвідомлення подолання непродуктивних прийомів роботи з подальшим засвоєнням запропонованих, створення умов для об'єднання наукової і педагогічної творчості та ін.

Предметом спеціального вивчення є також аналіз результату професійно-педагогічної діяльності. У 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 стверджувати, 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), пізнавально-логічної сфери (розвиток уявлень про довколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності), операціональної сфери (розвиток уміння регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань).

Висновки. Таким чином, критеріями оцінки результативності професійно-педагогічної 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 розви-

тку професійної самосвідомості, індивідуальними особливостями і професійно значущими якостями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 82 с.
2. Донцов Л.И. Психология коллектива. М.: Изд-во МГУ, 1984. 245 с.
3. Дридзе Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. 122 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Педагогика, 1989. 168 с.
5. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Нар. асвета, 1976. 120 с.
6. Педагогическая энциклопедия. М.: Просвещение, 1965. Т. 2. С. 739.
7. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. К.: «Знання», 1982. 164 с.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 137 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1962. 112 с.
10. Сластенин 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. ... док. дисс. Л.: Наука, 1968. 130 с.