

Розвиток конкурентоспроможності сучасного вчителя у межах внутрішньошкільної методичної роботи



Олександр МИТНИК,

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Ефективність розвитку особистості учня-дітя значною мірою залежить від сформованості такої системотворчої ознаки фахової компетентності вчителя, як конкурентоспроможність. Конкурентоспроможний учитель, на нашу думку, – це особистість, яка у результаті взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми, з самою собою виробляє власні продукти творчості – педагогічні інновації. Ними можуть бути авторські ідеї, механізми, логічно побудовані стратегії щодо розв'язання різноманітних педагогічних проблем тощо. Об'єктивним результатом інноваційної педагогічної діяльності є створення нового – авторських навчальних програм, підручників, посібників, дидактичних матеріалів; психолого-педагогічних умов, засобів навчання і виховання. Суб'єктивним результатом є зростання педагогічної майстерності вчителя. Отже, педагогічні інновації сприяють формуванню новоутворень у цілісній системі особистості вчителя, його професійному самовдосконаленню.

Розглянемо структуру особистості сучасного вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Важливе місце у структурі особистості фахівця займає **мотиваційна сфера**, оскільки саме вона визначає пізнавальну і творчу активність. Спираючись на дослідження М.Дьоміна, І.Зимньої, Н.Кічук, А.Маркової, А.Маслоу [2; 3; 7; 11; 12], у мотиваційній сфері особистості вчителя ми виокремлюємо **внутрішню і зовнішню мотивацію**. До внутрішньої мотивації відносимо:

а) наявність пізнавального інтересу до педагогіки, психології та методик викладання фахових дисциплін; потреби у професійних знаннях; прагнення доводити власні думки, розмірковувати в процесі професійної взаємодії;

б) наявність процесуального інтересу – інтересу до організації навчально-творчої діяльності школярів;

в) наявність потреби в конструктивній взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі.

До зовнішньої мотивації належить соціально та особистісно зумовлене прагнення до самоосвіти та саморозвитку; почуття відповідальності за свою роботу.

Пізнавальна сфера особистості вчителя охоплює педагогічне мислення (процеси аналізу, синтезу, рефлексії, прогнозування й перетворення). Педагогічне мислення, на думку Б.Лихачова, формується як професійна мисленнева здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії та концепції, робити методичні відкриття [10]. За визначенням Д.Вількеєва, це специфічна розумова діяльність педагогів-учених та вчителів, у процесі якої відбуваються відображення і творче перетворення в їхній психіці явищ виховання й навчання як суспільних функцій, а також суб'єктивне конструювання педагогічного процесу відповідно до соціальних цілей навчання та виховання [6]. На думку С.Каргіна, педагогічне мислення – це узагальнене та опосередковане відображення різноманітних проявів педагогічної дійсності [5]. Воно виявляється у здатності вдало розв'язувати педагогічні задачі та вирішувати суперечності, які постійно виникають у навчально-виховному процесі, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності. Взнявши за основу визначення педагогічного мислення через найближчий рід та видуку відмінність, зроблені Б.Лихачовим, Д.Вількеєвим, С.Каргіним, пропонуємо авторське. Отже, педагогічне мислення – це теоретичний рівень мислення, який дає змогу вчителю ефективно здійснювати навчання й виховання дітей, контролювати та корегувати власну педагогічну діяльність. Основу теоретичного мислення становлять системи понять певної галузі пізнання, які дають можливість особистості будувати концепцію, моделі щодо розв'язання різноманітних проблем.

Функціональний аспект мислення вчителя має бути спрямований на забезпечення педагогічного процесу, на здійснення конструктивної взаємодії з учнем. Спираємося на думку М.Кашапова [6], що

функціональний аспект мислення вчителя характеризується такими особливостями:

- *діагностичною*: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку щодо професійної діяльності, яка здійснюється в певний момент;

- *стимулювальною*: спонукання учнів до виявлення інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій;

- *розвивальною*: осмислення засобів формування головних соціально корисних та навчально-пізнавальних якостей особистості учня;

- *компенсаційною*: вміння мислити категоріями успіху – бачити позитивне в невдачі (ця функція забезпечує гарне емоційне самопочуття);

- *динамічною*: вміння швидко приймати рішення про вибір та застосування засобів педагогічного впливу, які оптимально відповідають непередбачуваним педагогічним проблемним ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічного впливу на учнів і навчально-виховний процес у цілому.

Найважливішою якістю педагогічного мислення є гнучкість [8]. Це зумовлено специфікою роботи вчителя, а саме: необхідністю переключення з одного предметного змісту на інший, гнучко використовувати навчальний матеріал для розвитку особистості дитини. Гнучкість взаємопов'язана з іншими якостями педагогічного мислення: глибиною, швидкістю, самостійністю та оригінальністю. Ю.Кулюткін вважає, що гнучкість мислення виявляється у гнучкості поведінки, у здатності змінювати стратегію свого педагогічного впливу у зв'язку зі зміною педагогічної ситуації [там само].

Наявність педагогічної інтуїції може значно допомогти вчителю в раціональному пізнанні особистості учня. На думку І.Зимньої, **педагогічна інтуїція** – це евристичний процес, який полягає у знаходженні розв'язку педагогічної задачі на підставі зібраних фактів, не пов'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку [3]. Для інтуїції характерні швидкість, іноді миттєвість у формулюванні гіпотез і прийнятті педагогічних рішень, а також недостатня усвідомленість логічних підстав прийнятого рішення. Педагогічна інтуїція може бути «позитивною», тобто такою, що сприяє прийняттю ефективних для розвитку особистості педагогічних рішень, та «негативною», яка підказує малоефективні рішення або такі, що гальмують розвиток особистості.

Н.Кічук, К.Левітан, О.Пехота вважають, що педагогічна інтуїція, яка базується на розумінні тенденцій, принципів навчання й виховання, є підґрунтям вдалої **імпровізації** [7; 9; 16]. В.Кан-Калик виділяє декілька варіантів виникнення педагогічної імпровізації залежно від її джерела [4]. Перший, найбільш поширений варіант педагогічної імпровізації полягає у тому, що вчитель, здійснюючи заплановане, випадково стикається з іншою, ніж передбачалось, педагогічною ситуацією. Він повинен швидко мобілізуватися, оцінити ситуацію, знайти правильне

рішення, скорегувати попередні дії. Імпровізацію у такому випадку спричиняють фактори, які перебувають поза особистістю педагога. Другий варіант педагогічної імпровізації пов'язаний з тим, що у процесі викладу нового матеріалу вчителю спадають на думку не заплановані заздалегідь асоціації, аналогії, образи. У зв'язку з цим вчитель миттєво вносить зміни у хід уроку (виховного заходу). Джерело цього варіанта імпровізації – в самому вчителю, воно пов'язане з його ерудицією, гнучкістю мислення. Третій варіант характеризується тим, що поряд з виконанням запланованих дій у свідомості вчителя одночасно відбувається процес творчості, здійснюються самокритика, самоаналіз діяльності, що лежать в основі породження імпровізаційних рішень. Джерелом цього варіанта імпровізації є педагогічна рефлексія. Саме завдяки рефлексії вчитель здатний подивитися на себе, на хід та результати навчання й виховання ніби збоку, осмислюючи успіх чи невдачу, шукаючи шляхи усунення прогалин та недоліків.

У сучасного вчителя має бути розвинена рефлексія. **Педагогічну рефлексію** А.Маркова визначає як передбачення вчителем себе в педагогічній ситуації та обґрунтування педагогічного рішення, а також вказує на можливість багатоступеневої рефлексії з урахуванням уявлень учнів про вчителя [11]. Науковець виділяє три рівні рефлексивного відображення у педагогічній діяльності. Перший рівень досягається у процесі реалізації виконавчої функції, коли вчитель організовує навчальну діяльність учнів, вступаючи з ними в безпосередню взаємодію. У такому разі об'єктом рефлексії є діяльність учнів під керівництвом учителя. Другий рівень досягається у процесі виконання конструктивної функції, коли об'єктом аналізу вчителя є цілісна педагогічна ситуація, якою охоплено і учнів, і вчителя, і сам процес взаємодії між ними. Тепер вчитель робить об'єктом аналізу свої власні дії, які привели до успіхів чи невдач у діяльності учнів. На цій основі планує засоби подальшого педагогічного впливу, оцінює результати своєї праці. На третьому рівні рефлексивного відображення педагогічної дійсності вчитель робить об'єктом свого аналізу і виконавчі, і контрольні функції, тобто досліджує свою практичну діяльність у всіх аспектах. На думку М.Гриньової, самооцінювання посідає одне з найважливіших місць у процесі рефлексії [1].

Критичний аналіз і визначення шляхів конструктивного вдосконалення своєї діяльності забезпечуються завдяки **рефлексивній складовій** пізнавальної сфери особистості вчителя. Розвиток рефлексії у майбутнього вчителя відбувається під час занять, переважно в ході рольового тренінгу, коли студенти вчать брати на себе роль учителя, учня, експерта, аналізувати дії інших людей, прогнозувати різні варіанти розв'язання педагогічної проблеми. У процесі такої роботи студенти розглядають різні прийоми, умови, засоби щодо розв'язання педагогічної задачі, вибирають єдино правильний або

найбільш раціональний (ефективний) варіант тощо. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що рефлексія, з одного боку, – це самоаналіз власної діяльності, особистих рис та якостей, а з іншого – усвідомлення людиною того, як її індивідуальність, результати професійної діяльності оцінюють інші.

Когнітивна складова пізнавальної сфери особистості вчителя є динамічною системою знань з основ педагогіки, психології та фахових методик навчання. Ці знання можна умовно, за М.Гриньовою, поділити на теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності [там само]. Дослідниця вважає, що теоретичні знання становлять систему наукових понять, концепцій, теорій, принципів, правил, ідей певної науки. Знання-засоби – це знання прийомів, методів, умов щодо здійснення певних дій, операцій. Вони сприяють виконанню розумових дій, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності. Знання-цінності охоплюють знання особистісно орієнтованої технології навчання, риси емоційно-вольової сфери особистості [там само].

Ми конкретизували знання, які становлять когнітивну складову пізнавальної сфери вчителя-діяча. Так, *теоретичні знання* – це знання про:

- зміст поняття психологічного віку;
- анатоμο-фізіологічні особливості, розвиток психічних процесів дітей певного шкільного віку;
- особливості засвоєння навчального матеріалу учнями певного віку;
- особливості формування наукових понять у початковій (середній) школі;
- зміст навчання у певній ланці освіти;
- теорію і технологію побудови навчання як цілісного творчого процесу;
- структуру уроку як цілісного творчого процесу.

Знання-засоби охоплюють знання методики організації навчально-творчої діяльності учнів на уроках математики, української мови, літератури тощо, які базуються на володінні вчителем:

- методами активізації пізнавальної діяльності учнів;
- формами організації навчально-творчої діяльності учнів;
- технологічними прийомами створення різноманітних завдань розвивального характеру.

Знання-цінності:

- знання суб'єктивної парадигми освіти;
 - знання морально-етичних якостей особистості;
 - знання принципів, правил поведінки та етикету.
- Знання можна розглядати як механізм (основу) ефективних професійних дій та поведінки вчителя.

Отже, теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності є основою та механізмом професійних педагогічних умінь. Проблема педагогічних умінь активно розробляється в науково-педагогічній літературі з 60-х років ХХ ст., зокрема вона висвітлена у працях О.Абдуліної, Н.Кузьміної, А.Маркової,

Л.Спіріна, В.Сластьоніна. На думку Л.Спіріна, педагогічні уміння доцільно ототожнювати з різноманітними, стереотипними та творчими, практичними діями, які реалізуються вчителем у процесі розв'язання педагогічних задач [17]. Учений наголошує на тому, що вибір такої дії залежить від педагогічної ситуації, від міцності психолого-педагогічних та методичних знань. Якість педагогічних дій тісно пов'язана з інтелектуальною та емоційно-вольовою сферами особистості вчителя.

До педагогічних умінь належать інтелектуально-творчі уміння, які становлять основу **операційної складової** пізнавальної сфери особистості вчителя. На нашу думку, **інтелектуально-творчі уміння** – це уміння організувати навчально-творчу діяльність учнів та створювати власні продукти творчості: різноманітні навчальні завдання з математики, української мови та інших предметів, науково-методичні розробки тощо.

Для ефективної організації навчально-творчої діяльності учнів учитель має володіти дослідницькими та діагностичними вміннями, здатністю діяти подумки. Розкриємо детальніше зміст цих умінь.

До **дослідницьких умінь** ми відносимо уміння створювати новий педагогічний результат, новий педагогічний досвід. Його складовими є такі вміння:

- висувати і точно формулювати гіпотези, виводувати обґрунтовані, логічно несуперечливі теорії, які пояснюють педагогічні явища;
- визначати поняття через найближчий рід та видову відмінність;
- послідовно розмірковувати, будуючи ланцюжки міркувань, які приводять до запланованого результату;
- формулювати правильні висновки на основі фактів, окремих педагогічних понять;
- бачити та формулювати педагогічні проблеми;
- працювати з психолого-педагогічною, методичною літературою, виділяючи основні конструктивні ідеї щодо розв'язання виявленої проблеми; оформляти результати дослідження у вигляді дидактичних розробок;
- створювати різноманітні навчальні завдання з математики, української мови, логіки та інших предметів, різні науково-методичні розробки;
- створювати тестові завдання, розробляти різноманітні контрольні роботи для перевірки рівня навчальних досягнень учнів.

Діагностичні вміння допомагають учителеві виявити вплив певної розробленої інновації на розвиток особистості учня. Ці вміння передбачають правильний вибір діагностичної методики, за якого враховуються особливості розвитку дітей певного віку та конкретного учня; добір системи діагностичних завдань, виконання яких відбувається у цікавій для учнів формі; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків та конкретних рекомендацій.

Для забезпечення розгортання конструктивної взаємодії з учнями важливе значення має

розвиненість **соціальної сфери** особистості вчителя. Успіх у здійсненні конструктивної взаємодії визначають комунікативна, емоційно-вольова та організаційна складові соціальної сфери.

Комунікативна складова охоплює педагогічну техніку вчителя та діалогічні уміння.

Педагогічна техніка – це вміння використовувати свої психофізіологічні можливості з метою виховного впливу. Вона буває **внутрішньою** (внутрішній психологічний стан особистості) і **зовнішньою**: **вербальною** (вплив за допомогою слова) та **невербальною** (міміка, жести, постава, пантоміміка, контакт очей, дистанція) [15].

Умовами ефективного впливу слова вчителя є:

- відповідність професійного мовлення нормам сучасної літературної мови: акцентологічним, орфоепічним, граматичним, синтаксичним; точність, логічність, виразність, доцільність професійного мовлення;

- спрямованість, зверненість мовлення до учнів. Головна мета спрямованості мовлення – викликати учнів на діалог з учителем, залучити їх до співпраці, створити атмосферу співроздумів і співпереживання;

- володіння вчителем технікою мовлення, зокрема такими її компонентами, як голос, дикція, темп, інтонація.

До невербальної техніки, на думку Е.Кузнецової, належать мова тіла, міжособистісний простір та часові характеристики спілкування [там само]. У мові тіла дослідниця виокремлює статичну та динамічну експресію. Статична експресія – це зовнішні особливості і способи вираження свого «Я»: успадковані – зріст, комплекція, форма носа, розріз очей тощо; сформовані – прикраси зовнішності: манера одягатися, зачіска, косметика. І.Зязюн вважає, що і зачіска, і одяг, і прикраси завжди повинні бути підпорядковані розв'язанню педагогічної задачі – ефективній взаємодії задля формування особистості вихованця [там само]. І в прикрасах, і в косметичі – в усьому учитель має дотримуватися почуття міри і розуміти ситуацію. До динамічної експресії Е.Кузнецова відносить комунікативно значущі рухи, а саме: виражальні рухи (міміка, жести, пантоміміка, постава, хода); контакт очей (частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи: почісування, потирання рук). І.Зязюн окреслює основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість і доцільність [там само]. Варто зважати на те, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше попереджають хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею, підкреслюють її виразність та емоційність. Виробленню правильної постави допомагають заняття спортом, спеціальні прийоми: уявляти себе стоячи навшпінках, постояти біля стіни тощо. Особлива роль відводиться самоконтролю вчителя, його вмінню подивитися на себе збоку, передусім очима дітей.

За словами К.Росса, контакт очей (візуальний контакт) у стосунках з дітьми має виконувати функцію

емоційного живлення [там само]. Відкритий доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Контакт очей найбільше потрібний для того, щоб учні відчували доброзичливе ставлення вчителя, його підтримку, любов.

Неабияке значення має і міжособистісний простір – відстань між тими, хто спілкується. Саме дистанція між вчителем та учнями є ознакою характеру взаємодії. Зміна дистанції – прийом привертання уваги під час уроку. Скорочення дистанції збільшує силу впливу.

Виділяючи часові характеристики спілкування окремим блоком у структурі невербальної техніки, Е.Кузнецова наголошує на тому, що час уроку обмежений. Для того щоб досягти мети уроку, вчителеві треба використовувати одночасно вербальну та невербальну зовнішню педагогічну техніку.

Діалогічні уміння – це творчі дії, які стимулюють здатність учителя до прийняття рішень, їх творчої реалізації під час конструктивної взаємодії з учнями. Діалогічними є вміння:

- вибудовувати судження, істинні за змістом та правильні за формою;

- моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу;

- генерувати ідеї, передбачати результат навчальної взаємодії та характер зворотної реакції на свої вимоги.

Емоційно-вольова складова соціальної сфери охоплює такі професійно значущі якості особистості вчителя: магнетизм, динамізм, емпатію та емоційну стійкість. Зазначені якості охарактеризовані нами у навчально-методичному посібнику «Як навчити дитину мистецтва мислення» [13].

До **організаційної складової** соціальної сфери належать організаційні вміння. Це вміння:

- організовувати конструктивну взаємодію з учнями та взаємодію учнів між собою;

- управляти дискусією, тобто координувати дії та висловлювання учасників взаємодії;

- організовувати зіткнення поглядів;

- попереджати конфліктні ситуації під час взаємодії.

Розкриємо зміст внутрішньошкільної методичної роботи, спрямованої на розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер особистості вчителя. Становлення конкурентоспроможного фахівця має розпочинатися з розвитку мотиваційної сфери його особистості. З метою розвитку мотиваційної сфери особистості вчителя керівникам ЗНЗ радимо:

- забезпечувати вчителів вільним часом;

- створити сучасну матеріальну базу для творчої педагогічної діяльності (бібліотеки, комп'ютери, спеціалізовані кабінети, засоби мультимедіа тощо);

- створити в навчальному закладі атмосферу творчого пошуку, а саме: підтримувати доброзичливі ділові стосунки між педагогами, сприяти їх творчій самореалізації;

– залучати вчителів до активної участі у роботі Школи передового педагогічного досвіду, у професійному конкурсі «Учитель року»;

– ініціювати та організовувати роботу методичних об'єднань учителів у формі ділових ігор, рольових тренінгів;

– створювати «банк педагогічних ідей» у вигляді щомісячних випусків педагогічної газети, буклетів, методичних рекомендацій та інших інформативних матеріалів про творчі знахідки вчителів.

Для того щоб учитель прагнув до постійного професійного самовдосконалення, вся система методичної роботи у навчальному закладі має будуватися на принципах:

– *пошукової активності*: під час засідань методичних об'єднань учителі створюють такі проблемні ситуації, для виходу з яких немає готових рішень, і в процесі дискусії, рольового тренінгу відбувається пошук шляхів розв'язання педагогічної задачі;

– *діалогічної взаємодії*: розвиток міжособистісного спілкування, спрямованого на розуміння позицій, поглядів суб'єктів взаємодії, «народження» нового змісту для себе;

– *самодіагностики*: організація таких видів роботи, за якої учитель здійснює рефлексію щодо своєї дії, професійного успіху чи невдачі, щодо себе як особистості.

Розвиток мотиваційної сфери має здійснюватися одночасно з розвитком пізнавальної та соціальної сфер. З метою розвитку пізнавальної та соціальної сфер особистості вчителя радимо організовувати семінари-практикуми, під час яких педагоги тренуватимуться у плануванні та організації роботи з учнями, направленої на навчання їх вирішувати різноманітні завдання розвивального характеру [14]; з'ясовуватимуть причини помилок, які допускають учні під час виконання таких завдань, визначатимуть шляхи їх уникнення. Така робота передбачає використання методу **мікро-викладання** та методу **аналізу конкретної ситуації**. На розвиток умінь учителів застосовувати знання методик у змодельованому і реальному навчально-виховному процесі спрямовані спільний аналіз уроків колег та робота методичного об'єднання, засідання якого проводяться у формі рольового тренінгу, коли роль учнів виконують самі вчителі. Під час проведення рольових тренінгів використовується метод **педагогічної гри**, в якій поєднуються елементи навчальної та дослідницької ігор. Навчальна гра у ході рольового тренінгу виявляється в імітаційному моделюванні реальних процесів і механізмів, які мають місце у професійній педагогічній діяльності. Дослідницька гра полягає у виконанні учасниками ролі експертів (експериментальне вивчення певних об'єктів, процесів, механізмів). Проведення рольового тренінгу передбачає також використання методу **емпатії** (ідентифікація себе з учителем, учнями) та методу **інциденту** (швидке реагування на непередбачувані відповіді учнів).

Як приклад, з метою розвитку надситуативного рівня мислення та зовнішньої педагогічної техніки пропонуємо проводити такі вправи у межах рольового тренінгу:

1. *Вправа на розвиток надситуативного рівня мислення і стилістичної виразності мовлення.*

Уявіть наведені нижче ситуації, налаштуйте себе на взаємодію з партнером (внутрішня педагогічна техніка). Вашим основним завданням є прогнозування характеру бажаної реакції учнів і спонукання їх до запланованої реакції за допомогою голосу, темпу мовлення, інтонації.

Ситуації: звернення до учнів-першокласників з нагоди початку навчання у школі; звернення до учнів 4-го класу з нагоди завершення навчання у початкових класах; повідомлення про радісні (сумні) події з життя класу тощо.

2. *Вправи на розвиток надситуативного рівня мислення та невербальної культури поведінки.*

а) Зобразити перед колегами за допомогою міміки обличчя та дій певний стан. Учителі мають визначити той стан, який демонструє їхній колега. Наприклад, подив, хвилювання, обурення, іронію, радість, надію, безнадію, байдужість, увагу, доброзичливість.

б) Розіграйте педагогічний етюд-ситуацію. *Ситуація*: Ви почали урок, до класу заходить учень, який запізнився. Один з учителів демонструє за допомогою погляду певну вербальну реакцію. Інші вчителі за поглядом колеги мають сформулювати цю вербальну дію.

Подаємо варіанти розв'язання такої задачі:

- вимогливо – «Не можна запізнюватися»;
- запитуючи – «Що трапилось?»;
- здивовано – «Не чекали»;
- з докором – «Заважаєш працювати».

в) Уявіть *ситуацію*: почався урок. Ви пояснюєте новий матеріал, і раптом до класу заходить учень. Спрогнозуйте причини його появи в класі серед уроку. Якою може бути Ваша невербальна реакція? Один з учителів демонструє своїм поглядом, діями невербальну реакцію, інші, зважаючи на цю реакцію, визначають причину появи учня в класі серед уроку, формулюють певну вербальну дію.

Наводимо варіанти розв'язання цієї задачі:

• спокій, жест рукою – «Швидко сідай» (дитина запізнилася на урок, але заздалегідь попередила про це вчителя);

• здивування, широко розкриті очі, зосереджений погляд (дитина запізнилася на урок, не попередивши про це вчителя);

• уважність, зосередженість (учень повідомив інформацію, отриману від директора чи завуча, щодо проведення наради на перерві після уроку);

• обурення (старшокласники заважають проводити урок, стукають у двері класу);

• радість – «Нарешті!» (учень приніс матеріал, який Ви давно чекали).

г) Уявіть *ситуацію*: Ви викликали учня під час перевірки домашнього завдання, а він каже, що не

виконав його. Якою може бути Ваша реакція? Хтось з учителів демонструє за допомогою погляду певну вербальну реакцію. Інші вчителі за поглядом колеги мають сформулювати цю вербальну дію.

Пропонуємо варіанти розв'язання такої задачі:

- осуд – «Це неприпустимо»;
- здивування – «Не чекав такого від тебе»;
- збентеженість – «Це вже вкотре?!»;
- співчуття – «Так, ти не виконав домашнє завдання у зв'язку з тривалою відсутністю через хворобу. Розумію, що тобі це неприємно» тощо.

Отже, відповідно до вимог сучасного суспільства вчитель сьогодні має бути не лише професійно компетентним і творчо активним, а й конкурентоспроможним фахівцем, характерними рисами якого є високий рівень самостійності, гнучкість мислення, здатність до педагогічної рефлексії та сформована потреба у самовдосконаленні. Конкурентоспроможність педагога залежить від рівня розвитку його мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер, чому значною мірою сприяє ефективно організована внутрішньошкільна методична робота.

Література

1. *Гриньова М.В.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Марина Вікторівна Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
2. *Дёмин М.В.* Проблема ценности и ценностного отношения / М.В. Дёмин // Вестник МГУ. Серия «Философия». – М., 1974. – 58 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. *Каргин С.Т.* Сущность понятия «педагогическое мышление» / С.Т. Каргин // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. – Алма-Ата, 1986. – С. 58–63.
6. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления / Мергалис Мергалимович Кашапов. – СПб., 2000. – 463 с.
7. *Кічук Н.В.* Формування творчої особистості вчителя / Надія Василівна Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 217 с.
8. *Кулюткин Ю.Н.* Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.Г. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
9. *Левитан К.М.* Личность педагога: становление и развитие / Константин Михайлович Левитан. – Саратов, 1990. – С. 9–47.
10. *Лихачёв Б.Т.* Сущность, критерии и функции научной педагогики / Б.Т. Лихачёв // Педагогика. – 1994. – №6. – С. 21–26.
11. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Народное образование, 1996. – 148 с.
12. *Маслоу А.* Мотивация и личность: пер. с англ. / Абрахам Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
13. *Митник О.Я.* Як навчити дитину мистецтва мислення / О.Я. Митник. – К.: Початкова школа, 2006. – 104 с.
14. *Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. В.І. Бондаря, упорядкув. О.Я. Митника.* – К.: Початкова школа, 2011. – 384 с.
15. *Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна.* – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
16. *Пехота Е.Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика / Елена Николаевна Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
17. *Спирин Л.Ф.* Профессиограмма общепедагогическая / Лев Фёдорович Спирин. – М.: Мысль. – 1997. – 143 с.



Анонси

Олександр МИТНИК **Розвиток конкурентоспроможності сучасного вчителя у межах внутрішньошкільної методичної роботи**

У статті розкрито зміст поняття «конкурентоспроможний вчитель»; розглянуто особливості організації внутрішньошкільної методичної роботи, спрямованої на розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер особистості вчителя.

Ключові слова: конкурентоспроможний фахівець, мотиваційна, пізнавальна, соціальна сфери особистості вчителя, система методичної роботи.

Александр МИТНИК **Развитие конкурентоспособности современного учителя в рамках внутришкольной методической работы**

В статье раскрыто содержание понятия «конкурентоспособный учитель»; рассмотрены особенности организации внутришкольной методической работы, направленной на развитие мотивационной, познавательной и социальной сфер личности учителя.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, мотивационная, познавательная, социальная сферы личности учителя, система методической работы.

Oleksandr MYTNYK **Development of the competitiveness of the contemporary teacher in the framework of the intra-school methodological work**

The article discloses the content of the concept of «competitive teacher». Features of organization of intra-school methodological work aimed at the development of motivational, cognitive and social spheres of the personality of the teacher are considered.

Keywords: competitive specialist, motivational, cognitive, social spheres of the personality of the teacher, system of methodological work.