

2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
3. Галатюк Ю.М. Теоретичні основи концепції модульного проектування творчої навчальної діяльності з фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 3. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – №3. – С.24-31.
4. Галатюк Ю.М. Моделювання творчої учбової діяльності на основі структурного аналізу // Наукові записки Острозької Академії. Психологія і педагогіка. – Острогор, 2000. – Випуск 1. – С.86-93.
5. Галатюк Ю.М., Самойленко П.И., Сергеев А.В. Моделирование творческих работ физического практикума на основе экспериментальных задач // Среднее профессиональное образование. Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «СПО» – 2002. – №1. – С.70-82.
6. Галатюк Ю.М., Самойленко П.И., Сергеев А.В. Модульная система управления исследовательской работой студентов при изучении физики: психолого-педагогический аспект // Среднее профессиональное образование. – 1998. – №6. – С.32-36.
7. Галатюк Ю.М. Організація творчого навчання в сучасній школі: системно-структурний підхід // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського гуманітарного університету. Випуск 12. Частина 2. – Рівне, РДГУ, 2000. – С.122-128.
8. Давиденко А.А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи). – Ніжин: ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2004. – 264 с.
9. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 224 с.
10. Кулоткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Развитие творческого мышления школьников. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 3-е изд. – 575 с.
12. Машибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: «Наука», 1976. – 303 с.
14. Пономарев Я.А. Психология творения. – Воронеж: Издательство НТО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
15. Разумовский В.Г. Методы научного познания и качество обучения // Учебная физика. – 2000. – №1. – С.70-75.
16. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С.89-85.
18. Сергеев А.В. Наблюдения учащихся при изучении физики на второй ступени обучения: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1988. – 176 с.
19. Цанок В.А. Творчество (философский аспект проблемы). – Киченев: «Штиинца», 1999. – 149 с.

In article are analysed methodological and methodical aspects of the creative education physicist. They Are Considered theoretical bases of the designing to creative cognitive activity pupil.

Key words: pedagogical designing, creative cognitive activity, structured analysis.

Отримано: 12.06.2005.

УДК 371

В.Ф.Дмитриева, П.И.Самойленко

Московский государственный университет технологий и управления

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И МЕТОДЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье освещены аспекты профессиональной компетенции преподавателя высшей школы и методы технологии ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические умения, система формирования, уровни педагогической деятельности.

В настоящее время в педагогике, психологии, социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога. В работах Н.В.Кузьминой [1], В.А.Сластенина, Л.Бусыгиной рассматриваются пути формирования и повышения профессиональной компетентности педагога, определены профессионально значимые качества личности педагога, разработаны психологические аспекты его деятельности (А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкин, Е.С.Романова, С.Л.Рубинштейн).

Тем не менее, проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы сегодня относится к нерешенным как в педагогической науке, так и на практике. Не определено однозначно само понятие "профессиональная компетентность", его содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя.

Понятие "профессиональная компетентность" пересекается с психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося преподавательской деятельностью.

Под компетентностью в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений

или решать самому вопрос благодаря наличию у него определенных знаний, навыков.

Понятие "профессиональная компетентность педагога" выражает личные возможности преподавателя, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, формулируемые им самим или администрацией образовательного учреждения. Для осуществления данной деятельности педагогу необходимо знать педагогическую теорию, уметь и быть готовым применять ее на практике. Таким образом, под педагогической компетентностью педагога можно понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности.

Н.В.Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, как свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассматриваемые в свою очередь на формирование личности другого человека.

По мнению Е.И.Огарева, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда, имея в виду уровень развития его способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и со-

вершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Несколько иной подход к трактовке понятия "компетентность" дает в своих работах М.А.Чошанов: в его определении говорится, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады "знания, умения, навыки" и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение. «Формула компетентности», по мнению М.А.Чошанова, может выглядеть следующим образом: «компетентность-мобильность знания плюс гибкость метода плюс критичность мышления» [2, с.118].

Наиболее полное теоретическое исследование деятельности преподавателя вуза было проведено З.Ф.Есаревой [3], которая установила, что структура педагогической деятельности преподавателя вуза имеет общие компоненты: 1) конструктивный, 2) гностический, 3) организаторский, 4) коммуникативный. При этом автор отмечает, что конструктивный компонент в деятельности преподавателя вуза включает: 1) отбор научной информации, 2) ее переработку, 3) контролирование системы знаний, необходимых для проектирования научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования. Автор указывает на то, что гностические умения создают основу для развития других умений. Уровень гностических способностей преподавателя определяется по его умению глубоко, всесторонне и самостоятельно познавать окружающий мир, других людей и самого себя, кроме того гностические способности характеризуют способность овладения педагогом методологией своей науки.

Автор представляет также ссылку на работу Л.И.Уманского, который изучил 342 способных организатора и выделил у них 18 типичных организаторских качеств личности, таких, как: 1) способность "заряжать" своей энергией других людей; 2) способность находить наилучшее применение каждому человеку; 3) психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей; 4) способность видеть недостатки в действиях других людей — критичность; 5) психологический такт — способность установить меру воздействия; 6) общий уровень развития как показатель сообразительности, разносторонности общих умственных способностей человека; 7) инициативность как творческая, так и исполнительская; 8) требовательность к другим людям; 9) склонность к организаторской деятельности; 10) практичность — способность непосредственно, быстро и гибко применять свои знания и свой опыт в решении практических задач; 11) самостоятельность в отличие от внушаемости и слепой подражательности; 12) наблюдательность; 13) самообладание, выдержка; 14) общительность; 15) настойчивость; 16) активность; 17) работоспособность; 18) организованность.

Исходные положения З.Ф.Есаревой в анализе особенностей коммуникативного компонента в деятельности преподавателя высшей школы заключались в том, что этот компонент имеет общие черты как в научной, так и в педагогической деятельности, что делает возможным их благоприятное взаимодействие. Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания — необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, представляющие собой совокупность самых различных действий преподавателя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности, в

значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности преподавателя.

Некоторые авторы (А.И.Щербаков, А.В.Мудрик) считают, что умения педагога в дидактическом плане сводятся к трем основным:

- 1) переносить известные самому педагогу знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации;
- 2) находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- 3) создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации [2].

Как указывают ряд авторов, вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности педагога может быть представлена в виде перечня его теоретических и практических умений и навыков.

В.А.Сластенин предлагает четырехкомпонентную структуру педагогических умений [4]:



I группа умений в данной структуре предполагает:

- изучение личности и коллектива;
- проектирование развития коллектива и отдельных обучающихся;
- выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач.

II группа умений включает:

- комплексное планирование образовательно-воспитательных задач;
- отбор содержания образовательного процесса;
- оптимальный выбор форм, методов и средств его организации

III группа содержит умения:

- активизации личности обучаемого, развитие его деятельности;
- организации и развития совместной деятельности.

IV группа включает:

- самоанализ и анализ образовательно-воспитательного процесса и результатов деятельности педагога;
- определение нового комплекса педагогических задач.

Другой вариант покомпонентного представления в виде системы (или перечня) умений, определяющих профессиональную компетентность педагога, предложен в работе В.А.Мижериковым и М.Н.Ермоленко.

Представим это рассмотрение следующим образом:

Теоретический блок:

1) *Аналитические умения* состоят в следующем:

- умение анализировать педагогические явления, расчленять их на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления);
- осмысливать каждый элемент в связи с целым и во взаимодействии с другими;
- умение находить в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие рассматриваемым явлениям;
- умение правильно диагностировать педагогическое явление;
- умение формулировать доминирующую педагогическую задачу.

2) *Прогностические умения* предполагают такие компоненты, как:

- постановка образовательных целей и задач;
- отбор методов их достижения;
- предвидение возможных отклонений, нежелательных явлений и выбор возможных способов их преодоления;
- эскизная проработка структуры и отдельных компонентов образовательного процесса;
- планирование содержания взаимодействия участников образовательного процесса.

3) *Проективные умения* предполагают владение педагогом рядом конкретных методологических умений:

- планирование содержания и видов деятельности участников образовательного процесса с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств;
- определение формы и структуры образовательного процесса в соответствии с поставленными задачами и с учетом особенностей участников образовательного процесса;
- определение ранжированного комплекса целей и задач для каждого этапа педагогического процесса;
- отбор форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планирование системы приемов стимулирования активности обучающихся и сдерживания негативных проявлений в их поведении.

4) *Рефлексивные умения* предполагают:

- контроль на основе соотношения полученных результатов с заданными образцами;
- контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане;
- контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий.

Практический блок включает следующие умения:

1) *организаторские* (творческие, информационные, развивающие и ориентационные);

2) *коммуникативные* взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники.

Известный исследователь проблем теории подготовки преподавателей высшей школы А.Л.Бусыгина предлагает следующую структуру профессиональной компетентности преподавателя:

- *концептуальный блок* (является индивидуальным для каждого преподавателя в зависимости от конкретной образовательной области, в которой он преподает), состоящий из 4 компонентов – знание "своей" дисциплины, знание концепций смежных (предшествующих и преемственных) дисциплин, основ дисциплины специальности, а также дисциплин эколого-социально-экономического блока;
- инвариантная часть – *психолого-педагогическая компетентность* преподавателя, которая состоит из умения преподавателя:

1) построить изложение учебной дисциплины по принципам проблемного обучения;

2) выбрать и реализовать любую форму учебного процесса, соответствующую содержанию изучаемого вопроса, важнейшими из которых являются: лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, другие виды активизации учебного процесса (деловые игры, коллективная форма обучения, использование специальных дидактических приемов; экскурсии в историю, использование выдержек из работ ученых, связь с последними достижениями науки, новыми поисками, показ "белых пятен", использование приемов сравнения и аналогий и т. д.);

3) организовать использование видов "внимания – понимания";

4) рационально использовать виды памяти студента;

5) организовать целесообразную форму системы контроля знаний;

6) формировать умения студентов работать в информационной среде посредством реализации аналитического, конструктивного и исполнительского компонентов авторского редактирования;

7) определять бюджет времени студента на внеаудиторную самостоятельную работу и время усвоения им материала;

8) продуктивно читать текст.

Третьим основополагающим блоком в структуре профессиональной компетентности преподавателя высшей школы является *техника оптимального педагогического общения* (вербальное и невербальное общение).

Четвертым компонентом профессиональной компетентности являются качества личности, содержащие три интегральных блока "человеческих характеристик": врожденные способности, социальный интеллект, авторитет преподавателя.

Перейдем далее к такому важному аспекту, как анализ уровней педагогической компетентности. Так, Н.В.Кузьминой [1] были выделены следующие 5 уровней:

1) *Репродуктивный уровень* – характеризуется тем, что человек может сообщать другим знания, которыми владеет сам. Эти знания могут быть более или менее глубокими. Но даже очень глубокие знания в какой-либо области еще не являются признаком педагогической квалификации. Они могут быть свойственны людям, не связанным с педагогическим процессом, или людям, которые, несмотря на великолепное знание предмета, не умеют обучать.

2) *Адаптивный уровень* – новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета, но и знания особенностей его восприятия и понимания студентами. Однако стратегия преподавания рассчитана на короткие дистанции. На этом уровне возможна ситуация, когда педагог отдает себе отчет в том, что студенты плохо усваивают тот или иной раздел или вопрос, но не умеет научить ему, т.е. видит педагогическую задачу, но не умеет продуктивно ее решить.

3) *Локально-моделирующий знания* уровень характеризуется тем, что педагог умеет не только передавать знания и трансформировать их применительно к аудитории, но и конструировать их, заранее рассчитывая, с каким ранее изученным материалом они связаны, какие трудности при восприятии нового материала студенты могут встретить, чем они могут быть вызваны, как их преодолеть, как возбудить интерес и внимание к теме.

4) *Системно-моделирующий знания* уровень деятельности отличается тем, что педагог, раскрывая перед учащимися ту или иную тему, учитывает всю систему знаний учащихся.

5) *Системно-моделирующий поведение* учащихся уровень означает осознание конечной цели: какого

Структура професійної компетентності преподавателя вищої та середньої професійної школи



спеціаліста, з якими знаннями, вміннями, моральними переконаннями, світоглядом, суспільною активністю потрібно готувати в університеті.

Аналізуючи цю класифікацію, автор виділяє рівні педагогічної діяльності преподавателя вищої школи.

1. *Репродуктивний рівень* характеризується тим, що преподаватель може лише повідомляти знання, т.е. розповідати те, що знає сам. Цей рівень притаманний людям, глибоко знающим свою дисципліну, в межах — магістрам, кандидатам і докторам наук, т.е. вузьким спеціалістам, не маючим педагогічної кваліфікації (компетентності). Учені звання доцента, професора, присуджені за досягнення в вихованні нових поколінь преподавателям, знаходячись на цьому рівні педагогічної діяльності, присвоєні бути не можуть.

2. *Концептуальний рівень* характеризується тим, що преподаватель крім "свого" предмета володіє широкою концептуальною підготовкою в формі знань як мінімум суміжного, еколого-соціально-економічних блоків, що дозволяють професійно конструювати систему знань.

3. *Продуктивний рівень* характеризується тим, що преподаватель додатково до попереднього володіє підготовкою в формі знань психолого-педагогічного блоку дисциплін, що дозволяють професійно передавати, мотивувати систему знань.

4. *Інтегративний рівень*, характеризується тим, що преподаватель, володіючи вищою ступенем продуктивного рівня, володіє технікою педагогічного спілкування і відповідними якостями особистості, професійно компетентен брати участь в колективному процесі виховання концептуального і соціального видів інтелекту (інтегративного стилю мислення і моральних переконань), переводящих знання в норму поступку.

В своїй монографії [2] А.Л.Бусьгіна приводить схему, на якій представляє структуру і рівні професійної компетентності преподавателя університету і коледжу. З її аналізу стають очевидними всі

складові професійної компетентності і зв'язки між ними (схема № 1).

Завершаючи загальний огляд проблеми професійної компетентності преподавателя університету і технікума, відзначимо, що якість педагогічного праці є сьогодні однією з найбільш гострих проблем вищої школи. Тому для преподавателя особливо важливо вміння проаналізувати ріст і рівень своєї особистої професійної компетентності і в разі необхідності здійснити відповідне управлінське вплив (самостійне удосконалення, просування в інституції підготовки преподавателей вищої школи і т.д.). Тому представляє інтерес технологія аналізу і оцінки діяльності преподавателя, яка включає:

- 1) науково обґрунтоване виділення структури професійної компетентності;
- 2) визначення (на основі вивчення літератури, передового досвіду і нормативних документів) її "норми";
- 3) власний аналіз порівняння досягнутого рівня компетентності конкретного преподавателя з нормою і оцінка розходження;
- 4) здійснення корекції

Список використаних джерел:

1. Кузьміна Н.В. Методи дослідження педагогічної діяльності. — Л., 1971.
2. Бусьгіна А.Л. Професія професора. — Самара: Сам ГПУ, 1999.
3. Есарева З.Ф. Особливості діяльності преподавателя вищої школи.
4. Сласентин В.А., Подьмова Л.С. Інноваційний процес в педагогіці. — М.: Лемма-Press, 1977.

The aspects of professional jurisdiction of teacher of high school and methods and technologies of its forming are exposed in the article.

Key words: professional competence, pedagogical abilities, system of forming, levels of pedagogical activity.

Отримано: 11.05.2005.