

3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 142 с.
4. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : Дис... д-ра наук / Ольга Миколаївна Куцевол 13.00.02. – Київ, 2007. – 448 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / Світлана Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
6. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520с..

Анотація

У статті розглядається проблема розвитку педагогічної креативності вчителя як необхідна складова професійної діяльності, аналізуються етапи формування педагогічної креативності, рівні, принципи її організації.

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития педагогической креативности учителя как необходимая составляющая профессиональной деятельности, анализируются этапы формирования педагогической креативности, уровни, принципы ее организации.

Summary

The problem of the development of pedagogical creativity of teacher as a necessary part of professional activity is considered in the article. The author analyzes the stages of formation of pedagogical creativity, levels and the principles of its organization.

Ключові слова: креативність, творчість, педагогічна творчість, педагогічна креативність, етапи розвитку й рівні креативності вчителя.

Ключевые слова: креативность, творчество, педагогическое творчество, педагогическая креативность, этапы развития и уровни креативности учителя.

Key words: creativity, pedagogical creativity, pedagogical creativity, development stages and levels of pedagogical creativity.

Подано до редакції 18.03.2011.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Ницетю В.А.

УДК 378.147

© 2011..... **Скворцова С.О.**

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема професійної компетентності учителя широко обговорюється у наукових колах України. Цьому сприяють ті передумови, що послужили основою для її розробки – дослідження процесу та структури педагогічної діяльності, (Ю.Бабанській, І.Зимняя, І.Ісаєв, В.Краєвський, Н.Кузьміна, І.Лернер, Е.Лященко, С.Петрушкин, М.Скаткин, В.Сластьонін, Е.Смірнова, Н.Стефанова, А.Уман, Е.Шиянов та ін.), особистості вчителя, його професійних якостей (І.Зязюн, В.Галузинський, М.Євтух, Г.Костюк, Н.Кузьміна, Н.Левітов, А.Маркова, Д.Самуйленків, Л.Столяренко, І.Страхів, В.Сухомлинський та ін.). Науково-педагогічні основи підготовки вчителя та становлення професіоналізму особистості педагога, його кваліфікаційних характеристик, професіограм були докладно з'ясовані ще, починаючи із радянських часів (О.Абдулліна, В.Андрущенко, Ю.Бабанський, Г.Балл, А.Бойко, В.Володько, Н.Гузій, К.Дурай-Новакова, І.Зязюн, І.Колесникова, А.Кузьмінський, З.Курлянд, О.Мороз, А.Пискунів, В.Розов, В.Сластьонін, Л.Спінін та ін.). Сутність й зміст процесу формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності виявлено у наукових працях О.Біди, Л.Кондрашової, М.Коць, Н.Кузьміної, С.Литвиненко, А.Ліненко, О.Савченко, В.Сластьоніна та ін. Всі ці наукові доробки створили підґрунтя до нового напрямку педагогіки вищої школи, який полягає у формуванні в майбутніх учителів професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема професійної компетентності вчителя суміжна із багатьма педагогічними проблемами, що пов'язані із формуванням особистості вчителя, його майстерності, готовності до педагогічної діяльності тощо. Так, необхідною складовою професіоналізму людини є професійна компетентність. А складовим компонентом професійної компетентності педагога є готовність до педагогічної діяльності.

Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібик, Л.Ващенко, І.Зимньої, Б.Ельконіна, Н.Кузьміної, Л.Карпової, М.Кадемії, А.Коломієць, О.Локшиної, А.Маркової, Л.Мітіної, О.Овчарук, Є.Павлютенкова, Л.Парашенко, О.Пометун, І.Прокопенко, С.Ракова, І.Родигіної, О.Савченко, Г.Тарасенко, С.Трубачевої, А.Хуторського, М.Чошанова, В. Шахова та ін. Між тим, до цих пір не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, дослідники здебільше вивчають лише окремі його сторони.

У науковій думці пострадянських країн у розумінні категорії „професійна компетентність вчителя” та структури цієї дефініції можна виділити наступні напрямки:

– система якостей, знань й умінь (Т.Браже, Н.Запрудській та ін.); інтегральна характеристика, яка визначає здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Т.Волох); сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної дії, що є особливим чином структурованим науковим і практичним знанням в цілях кращого розв'язання педагогічних задач (Н.Кузьміна, Ю.Ємельянов, З.Єсарєва і ін.); показник сформованості необхідних навичок і умінь, ступінь їх володіння (М.Кабардов, А.Панарін та ін.). Професійна компетентність – найважливіша характеристика підготовленості вчителя, сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці уміння в своїй роботі (А.Панарін); характеристика теоретичної, практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що виражається в його здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції (С.Бурдинська);

– єдність теоретичної готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти (А.Міщенко);

– індивідуально-інтегральна якісна характеристика суб'єкта діяльності, цілісний стан і готовність особи до її здійснення (Ю.Койнова); складна одинична система внутрішніх психічних станів особистості фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності й здатності виконувати необхідні для цього дії (Ю.Варданян); як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції, що полягають в результатах праці людини (А.Маркова); професійно-особистісна характеристика педагога, яка виражається в готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини (О.Тармаєва);

– як якості особи (Р.Шакуров та ін.); що необхідні, з одного боку, педагогу, що бере безпосередню участь в навчанні й вихованні учнів, а з другого боку, керівному і оцінюючому власну і учнівську діяльність; як сукупність професійних властивостей (Л.Анциферова); інтегративна якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає можливість спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога (Г.Мельниченко); інтегральне утворення особистості, яке містить сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається (В.Баркасі).

– як рівень освіти фахівця (Б.Гершунській, А.Щекатунова та ін.). Професійна компетентність визначається, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом і індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчого відношення до справи. А.Щекатунова трактує професійну компетентність як рівень освіти і загальної культури особи, що характеризується оволодінням теоретичними засобами пізнавальної і практичної діяльності;

– сукупність п'яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особа педагога, навченість, вихованість (виховуємість). Усередині кожного з цих блоків вичленюють об'єктивно необхідні педагогічні знання (відомості з психології, педагогіки про суть праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, особи, про психічний розвиток учнів, їх вікові особливості), уміння (дії, виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкі системи відносин вчителя до учня, до колег, до себе, визначаючі його поведінку, що виражає його самооцінку, рівень професійних домагань і тісно пов'язані з мотивацією вчителя, усвідомленням значення своєї праці), психологічні особливості (якості), що зачіпають його як пізнавальну сферу (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливість), так і мотиваційну (цілеутворення, мотиви, інтереси особи) (А.Маркова);

– як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дає змогу виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально (С.Архипова);

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення змісту дефініції "професійна компетентність вчителя", її структури; презентація моделі процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження... Аналіз існуючих підходів до визначення професійної компетентності дозволив запропонувати наступне трактування цього поняття [3]:

професійна компетентність – це *властивість особистості*, що виявляється в *здатності* до професійної діяльності;

професійна компетентність – це *єдність теоретичної й практичної готовності* педагога до здійснення професійної діяльності;

професійна компетентність – це *спроможність результативно діяти*, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності.

Характеризуючи структуру професійної компетентності вчителя учені Росії і України звертаються до структури педагогічної діяльності вчителя. У структурі праці вчителя виділяються наступні складові: професійні психологічні і педагогічні знання і професійні педагогічні уміння (праксеологічний компонент); адекватне сприйняття, осмислення і відображення інформації, пізнання і конструювання процесу навчання (гносеологічний компонент); професійні психологічні позиції, установки вчителя, цінності, професійна позиція вчителя (аксіологічний компонент). Виходячи з того, що педагогічна діяльність – це діяльність не індивідуальна, а спільна, можна говорити і про соціальний компонент. Процес взаємодії учасників педагогічного процесу неможливо представити без комунікації (комунікативний компонент). Необхідною умовою ефективності праці вчителя є наявність у нього професійно педагогічних якостей вчителя (особистісний компонент). Загальновизнаним є творчий характер педагогічної діяльності, тому можна говорити і про творчий компонент. В той же час, вчитель, повинен адекватно оцінювати процес і результат своєї діяльності, власні професійні можливості; прагнути до досконалості професійної діяльності; бути здібним до подолання професійних криз і професійних деформацій. Таким чином, має місце і рефлексивна складова професійної компетентності вчителя.

Виходячи із загальної мети педагога в європейських країнах – виховання майбутніх громадян національних суспільств і Європи в цілому, сучасні викладачі працюють в соціальному контексті, маючи потребу, з одного боку, в національній ідентичності, а з іншої – транснаціональної свідомості в межах європейського простору. Тому, серед компонентів професійної компетентності європейського вчителя виділяють: європейську ідентичність (розуміння своїх національних особливостей і загальних особливостей європейських народів, готовність прийняти відмінності і відноситися з повагою до світу в цілому); європейський мультикультуралізм (повагу до своєї культури і культур інших народів. Надання рівних можливостей учням різних національностей і толерантне відношення до їх культурної спадщини). Тому можна говорити про соціокультурну складову професійної компетентності вчителя.

Розглянуті компоненти взаємозв'язані і взаємообумовлені, об'єднавши їх в крупніші блоки, структуру професійної компетентності вчителя можна представити у вигляді композиції трьох компонентів: професійно-діяльнісного (праксеологічний, гносеологічний, аксіологічний, соціальний); комунікативного (комунікативний, соціокультурний); особистісний (особовий, творчий, рефлексивний).

По матеріалах проекту “Education & Training 2010” Work program, 2004 [5] професійні компетентності європейського викладача класифікуються на три групи:

1. Ключові компетентності, необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки ним індивід відчуває себе затишно в соціальному і професійному середовищі, уміє вирішувати професійні питання завдяки умінню працювати з інформацією, спілкуватися і дотримуватися соціальних і законодавчих норм, що існують в суспільстві. До ключових компетентностей відносяться інформаційно-комунікативний, соціально-трудоий, мовний і культурний компоненти, здатність вчитися упродовж всього життя.

2. Базові компетентності (відображують специфічний характер педагогічної діяльності і базуються на здібностях, знаннях, уміннях європейського педагога XXI століття). Базові компетентності містять: організаційний, дидактичний компоненти, здібність до педагогічного мислення, когнітивно-креативний, психологічний, оцінюючий, консультативний компоненти і здібність до розвитку впродовж всього життя.

3. Спеціальні/предметні компетентності – демонструють рівень володіння предметом, що викладається. Європейські учені розглядають їх як уміння викладача реалізувати свої базові і ключові компетентності в процесі викладання предмету. Спеціальні/предметні компетентності передбачають: предметний (педагог повинен знати свій предмет значно глибше, ніж того вимагає учбовий план) і дослідницький компоненти (всі програми формування професійної компетентності вчителя в Європі націлені на розвиток дослідницької компетентності у вчителів).

Якщо узяти за основу загальну класифікацію компетентностей на ключові, базові і спеціальні компетентності, то можна стверджувати, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових і спеціальних компетентностей; їх ми розглядаємо як ієрархічні рівні-шаблі компетентності. Ці ієрархічні рівні-шаблі виявляються у всіх компонентах структури професійної компетентності вчителя: професійно-діяльнісному, комунікативному і особистісному. Причому, ключовий рівень відмічених компетентностей необхідний людині будь-якої професії для ефективного функціонування в довіллі, базовий – вчителям будь-якого предмету, а спеціальний – педагогам, що викладають певний предмет.

Таким чином, професійну компетентність вчителя ми представляємо як єдність професійно-діяльнісного, комунікативного і особистісного компонентів. У професійно-діяльнісний компонент входять компетентності: соціальна, предметна (наочно-теоретична, психолого-педагогічна, дидактико-методична) та інформаційна; у комунікативний компонент професійної компетентності вчителя входить власне комунікативна і соціокультурна; а особистісний компонент містить здібності, якості особи, інтеграційну, рефлексивну, творчу і адаптивну компетентності [4]. Причому, на ключовому рівні конкретизується соціальна, інформаційна, комунікативна, соціокультурна, особова, рефлексивна компетентності; на базовому – соціальна, контекстуальна, предметна,

інформаційна, комунікативна, соціокультурна, особова, інтеграційна, рефлексивна, творча, адаптивна. На спеціальному рівні можна розглядати лише предметну, інформаційну, комунікативну, рефлексивну і творчу компетентності вчителя.

Компетентність розглядається вченими як сформована властивість особи, тому під час підготовки у вищому педагогічному учбовому закладі можна лише “впливати” на придбання майбутніми фахівцями професійної компетентності; формувати можна лише її складові – компетенції. Компетенції – це результат освіти, який виявляється в готовності людини до вирішення професійних завдань. Таким чином, компетенції – це знання, уміння, досвід діяльності і емоційно-ціннісне відношення до неї.

Всі розглянуті компоненти компетентності вчителя розвиваються не лише в процесі опанування циклу психолого-педагогічних і дидактико-методичних дисциплін, а за допомогою всієї системи професійної підготовки у вищому навчальному закладі. На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, компетентнісне навчання направлене на придбання окрім знань, умінь, навиків, ще і досвіду практичної діяльності з метою формування у студентів професійно і соціально значущих компетентностей.

Таким чином, в умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває визначення технологій навчання у вищій школі, орієнтованих на компетентнісний підхід. Проаналізувавши технології проблемного, проектного, інтерактивного навчання, ми дійшли висновку, що вони поєднуються у технології контекстного навчання (рис. 1).

Концепція контекстного навчання розроблена А.Вербицьким наприкінці 80 рр. минулого століття. Автором запропонована динамічна модель руху діяльності студентів: від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика тощо) до власне професійної діяльності. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст.

А.Вербицький сформулював принципи контекстного навчання: педагогічне забезпечення особистісного включення студента в учбову діяльність; послідовне моделювання в учбовій діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемність змісту навчання і процесу його розгортання; адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, між особою взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів учбового процесу (викладача і студентів між собою); педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; єдність навчання і виховання особистості професіонала. Таким чином, контекстне навчання ніби поєднує інші технології, ефективні з точки зору формування професійної компетентності фахівця: проблемне навчання, проектне навчання, інтерактивне навчання.

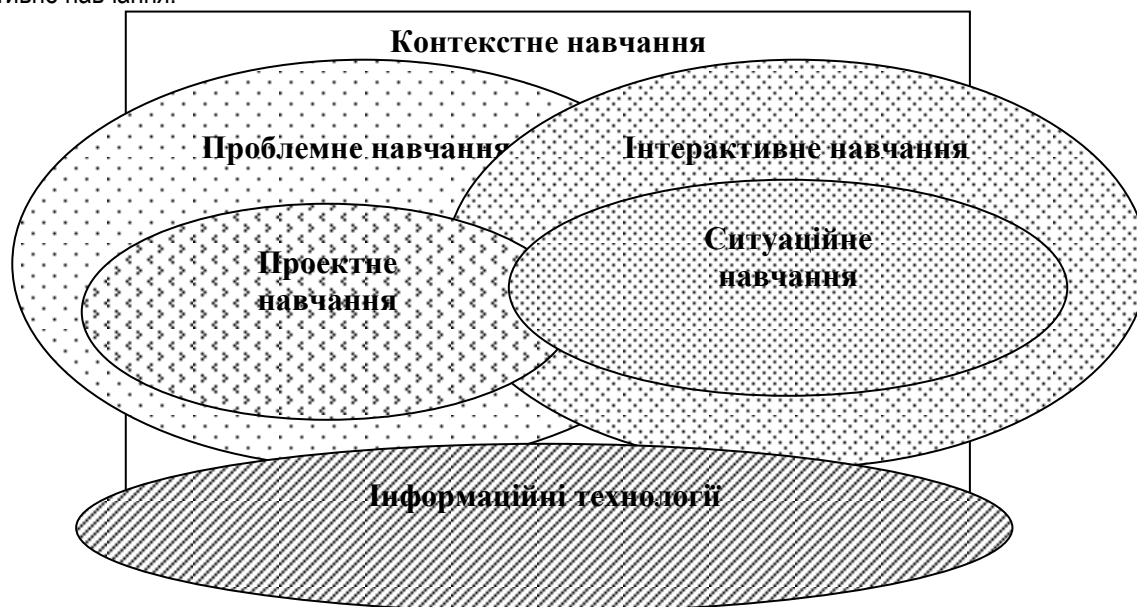


Рис. 1. Співвідношення технології контекстного навчання з іншими технологіями

Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій (ситуаційне навчання). Причому, моделюється не лише предметний зміст професійної діяльності, але і її контекст і соціальний зміст [1].

Основною одиницею роботи студента і викладача стає не “порція інформації”, а ситуація предметної і соціальної невизначеності і суперечності [2]. Система проблемних ситуацій дозволяє розвернути зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення (проблемне навчання). Студент засвоює предметний зміст (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідуючи прийнятим нормам соціальних стосунків і дій в тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість (інтерактивне навчання).

Таким чином, динаміка руху студента по вибраній професійній траєкторії розвертається від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну до навчально-професійної, що передбачає вже науково-дослідну діяльність студента, результатом якої є матеріальний продукт – проект – у формі навчального проекту, курсової, дипломної або магістерської роботи (проектне навчання).

Ученими доведено, що контекстне навчання, побудоване на основі діяльнісної моделі фахівця, забезпечує успішне формування професійних і особових якостей студентів. Тому вихідним є завдання *побудови саме такої моделі; виходячи з вимог компетентнісного підходу, вона має містити ієрархічну систему компетентностей та компетенцій, що їх складають*. Очевидно, що ці компетентності та компетенції формуються під час опанування студентами не якогось одного курсу, а цілісною системою фахових дисциплін.

Другою умовою є *розробка компетентнісно зорієнтованої програми кожного з курсів фахових дисциплін*. В ній мають бути визначені компетентності та компетенції, які є основою для опанування даної дисципліни та компетентності та компетенції, що вдосконалюються, та ті, що формуються засобом її вивчення. До кожного модуля має бути поданий перелік компетентностей або компетенцій, які формуються через його опанування.

Умову контекстного навчання, що визначає проблемність змісту навчання і процесу його розгортання можливо реалізувати через *проектування викладачем учбового процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, ситуаційних задач, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проектів тощо проблемного характеру, з виконанням викладачем функцій розробника проблемних ситуацій, консультанта і експерта*.

Послідовне моделювання в учбовій діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців можливе через *використання методів навчання, що моделюють зміст діяльності фахівця*. Провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів учбового процесу (викладача і студентів між собою) реалізується через *навчання у дискусії, рольові та імітаційні ігри*.

Наступною умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця є *проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, направленої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача*.

Поєднання пізнавального інтересу і позитивної мотивації, характерне для контекстного навчання, сприяє трансформації пізнавальних мотивів в професійні, що веде до поступового перетворення навчальної діяльності в реальну предметну діяльність, таким чином реалізується наступна умова *особистісного включення студента в учбову діяльність*.

Таким чином, формування професійної компетентності в майбутнього фахівця можливе за умов:

- створення компетентнісної моделі фахівця й визначення цілей і завдань навчальних курсів на її базі;
- розробки компетентнісно зорієнтованої програми кожного з курсів фахових дисциплін;
- проектування викладачем учбового процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, навчальних проектів й тощо проблемного характеру;
- використання методів навчання, що моделюють зміст діяльності фахівця: навчання у дискусії, рольові та імітаційні ігри;
- проектування учбової діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, направленої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача;
- особистісного включення студента в учбову діяльність.

Отже, нами розглянуто складові моделі формування професійної компетентності в майбутнього учителя (рис. 2). Реалізація моделі формування професійної компетентності вчителя в процесі фахової підготовки подана у вигляді динамічної моделі (табл. 1)

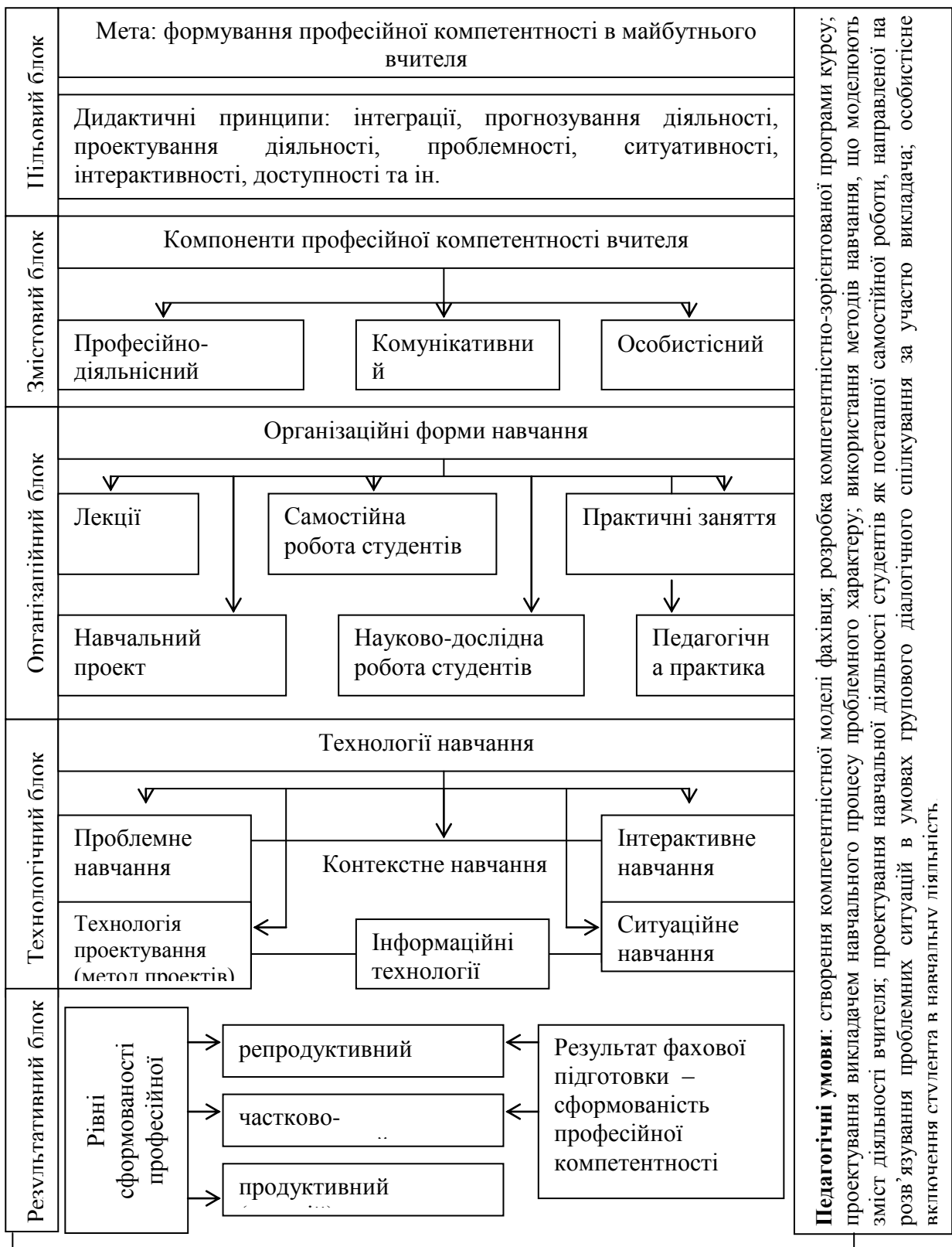


Рис. 2. Модель формування професійної компетентності в майбутнього вчителя

Таблиця 1

Динамічна модель формування професійної компетентності в майбутніх вчителів

	Зміст роботи	Форми навчання	Навчальні технології	Метод. забезпечення	Вплив на розвиток окремих компонентів компетентності
1.	Порівняльний аналіз існуючих підходів.	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція).	Тексти, презентації лекцій.	Професійно-діяльнісний компонент.
2.	Постановка проблеми: визначення підходу, що є найбільш ефективним щодо розв'язання психолого-педагогічної задачі.	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція).	Тексти, презентації лекцій.	Професійно-діяльнісний компонент.
3.	Розв'язування проблеми.	Самостійна робота	Проблемне навчання, інформаційні технології.	Завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації до самостійної роботи.	Професійно-діяльнісний компонент. Особистісний компонент.
4.	Обговорення здобутих результатів.	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (навчання у дискусії, мозковий штурм).	Плани практичних занять, методичні рекомендації.	Професійно-діяльнісний компонент. Комунікативний компонент.
5.	Ілюстрація окремих підходів у фрагментах уроків або при розв'язуванні ситуаційних задач.	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (імітаційні та рольові ігри); ситуаційне навчання.	Система ситуаційних задач.	Професійно-діяльнісний компонент. Комунікативний компонент. Особистісний компонент.
6.	Пошук, аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація психолого-педагогічної інформації. Обґрунтування й застосування обраного підходу.	Навчальний проект	Контекстне, проблемне, проектне навчання; інформаційні технології.	Теми навчальних проектів, методичні рекомендації.	Професійно-діяльнісний компонент Комунікативний компонент. Особистісний компонент.

7.	Пошук, аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація психолого-педагогічної інформації. Синтез та обґрунтування власного підходу й ілюстрація його. Експериментальна перевірка ефективності застосування синтезованого підходу.	Науково-дослідна робота: курсова дипломна	Контекстне, проблемне проектне навчання; інформаційні технології.	Теми проектів, методичні рекомендації, консультації керівника.	Професійно-діяльнісний компонент Комунікативний компонент. Особистісний компонент.
8.	Застосування набутих знань, вмінь та навичок.	Педагогічна практика	Контекстне навчання	Методичні рекомендації, консультації керівника.	Професійно-діяльнісний компонент. Комунікативний компонент. Особистісний компонент.

Висновки... Таким чином, запропонована модель формування професійної компетентності вчителя містить цільовий, змістовий, організаційний, технологічний та результативний блоки й реалізує визначені нами педагогічні умови на всіх етапах підготовки фахівця. Подана модель формування професійної компетентності вчителя впроваджується у процес підготовки студентів інституту "Фізики та математики" Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Зараз триває другий етап НДР, тому поки ще рано говорити про ефективність її впровадження в навчальний процес, але вже помітні позитивні зрушення у напрямку формування професійної компетентності в майбутніх учителів математики. Наступним кроком є уточнення компонентів моделі в процесі педагогічного експерименту.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий / А.А.Вербицкий // Завуч. –1998. – №8. – С. 96-110.
3. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О.Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – №4. – С. 93-96.
4. Скворцова С.О. Види професійної компетентності вчителя / С.О. Скворцова // Наука і освіта– 2009. - №10. – С.153-156.
5. Implementation of "Education and Training 2010" work Programme (2004). Working group A "Improving the education of teachers and trainers". Progress report. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

Анотація

У статті запропоновано авторське трактування поняття "професійна компетентність вчителя", виділено її структуру та види, визначено технології формування окремих компонентів професійної компетентності вчителя, сформульовані умови формування професійної компетентності вчителя за допомогою технології контекстного навчання, запропонована модель формування професійної компетентності вчителя.

Аннотация

В статье предложена авторская трактовка понятия «профессиональная компетентность учителя», выделены ее виды, определены технологии формирования отдельных компонентов профессиональной компетентности учителя, сформулированы условия формирования профессиональной компетентности учителя посредством технологии контекстного обучения, предложена модель формирования профессиональной компетентности учителя.

Summary

The article presents the author's interpretation of the notion of "the teacher professional competency", highlights its types, determines the technologies of forming separate components of the teacher professional competency. The article formulates the terms of forming the teacher professional competency through the introduction of the contextual learning technology, proposes the model of forming the teacher professional competency.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя, технології навчання, контекстне навчання, модель формування професійної компетентності вчителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, технологии обучения, контекстное обучение, модель формирования профессиональной компетентности учителя.

Key words: professional competence of teacher, educational technologies, context teaching, model of forming professional competence of teacher.

Подано до редакції 12.03.2011.

УДК 378.371

© 2011.....Соловйова Ю.О.

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуалізація проблеми збереження духовності суспільства зумовила звернення філософії, культурології та інших наук до поняття "цінність". Аналіз досліджень цього питання свідчить про те, що не існує єдиної точки зору відносно бачення цієї проблеми. Формування системи цінностей особистості передбачає трансформацію цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркове ставлення до об'єктів соціальної інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сучасні педагогічні дослідження свідчать про великий інтерес до цієї проблеми. Зокрема, різні аспекти формування системи цінностей особистості висвітлюються у працях В.Гриньової, Н.Ткачової, Г.Шевченко.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити сутність поняття "система цінностей", визначити їх роль у формуванні творчої особистості вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження... Аксиологія як філософське вчення про природу цінностей виникла наприкінці XIX – початку XX століття. Це поняття в науковий обіг ввів французький філософ П.Лапі, започаткувавши тим самим епоху нового філософського напрямку, що відображений у працях неокантіанців баденської школи В.Віндельбанда та Г.Ріккерт, представників феноменологічного напрямку М.Шелера та Н.Гартмана, культурно-історичного релятивізму В.Дільтея, О.Шпенглера, А.Тойнбі, неопозитивізму Р.Карнапа, Б.Рассела, Ч.Стівенсона, натуралізму Р.Перрі, Дж.Дьюї, соціологізму М.Вебера, П.Сорокіна, психологізму А.Мейнонга, Дж.Сантаяни, екзистенціалізму М.Хайдеггера, Ж.П.Сартра, А.Камю.

Представники трансценденталізму В.Віндельбанд та Г.Ріккерт весь реальний світ умовно поділяють на дві сфери – сферу дійсності (буття) і сферу належного (цінності). Г.Ріккерт стверджує, що цінності реально не існують, але визначаються як абсолютні принципи, що мають всезагальне значення. Вони знаходяться вище за буття, повністю підпорядковуючи собі пізнавальні судження: "Цінності не являють собою дійсності, ні фізичної, ні психічної. Сутність їх полягає в їх значущості, а не в їх фактичності" [8, с. 128].

Феноменологічна інтерпретація цінностей знайшла свій вияв у працях М.Шелера та Н.Гартмана. М.Шелер вважає, що цінності існують незалежно від суб'єкта, вони не можуть бути створені або знищені.

Представник натуралістичної концепції Дж.Дьюї наголошує на суб'єктивному характері цінностей, які, на його думку, є результатом духовної активності людини і невіддільні від її потреб, інтересів, бажань.

Н.Лоський намагається відійти від крайнощів суб'єктивізму і абсолютизму в аксиології. На його думку, людські бажання та прагнення не є джерелом цінностей, а лише їх наслідком. Водночас, реальною умовою існування цінностей є індивідуальне буття "субстанціальних діячів". Філософ включає до структури цінності буття, переживання, значення та ідеал, що виступають як ієрархічно цілеспрямовані елементи.

Автор наголошує на важливості цінностей не самих по собі, а того, як вони входять і реалізуються в житті людини, як впливають на її почуття та вчинки. Тому ставлення людини до цінностей буття, міра їх інтеріоризації є показником її культурного розвитку.

Стосовно визначення поняття "цінність" у філософській літературі існує декілька позицій. Представники одного напрямку (В.Блумкін, О.Дробницький, А.Здравомислов, В.Тугаринов) пов'язують категорію "цінність" з поняттям "блага", акцентуючи увагу на здатності речей, явищ, процесів виступати засобом задоволення потреб людини.

Наступна група вчених (В.Василенко, М.Дьомін, М.Каган, В.Ольшанський, Л.Столович) вважає, що цінність є позитивною або негативною значущістю предметів і явищ для життєдіяльності суб'єкта.

Деякі автори (С.Анісімов, Б.Кислов, А.Коршунов, С.Попов) наголошують саме на позитивній значущості цінності.