



УДК 378.13

В.И. Турковский, Е.В. Терещенко

## Профессиональное развитие как содержательная и процессуальная основа становления научно-педагогической компетентности учителя

Стратегическая цель системы образования – формирование инновационной направленности личности школьника и специалиста, что выступает главной движущей силой динамичного развития государства и общества. Необходимо теоретико-методическое осмысление сущности процессов становления готовности учителя к реализации столь важной цели, выступающей социальным заказом системе образования. Его осуществление становится реальным, если развитие готовности учителя к творческой педагогической деятельности и владение исследовательским подходом к учебно-воспитательной работе являются основой формирования научно-педагогической компетентности. Широкое распространение ученической науки и развитие студенческих педагогических исследований способствуют становлению научной компетентности учителя. Но важен поиск новых, более эффективных подходов в подготовке учителя к исследовательской деятельности, выступающей необходимым условием и сущностным результатом формирования его готовности к инновациям. Для решения этих задач следует выявить системообразующий фактор развития научно-педагогической компетентности учителя, определить источники, механизмы и этапы ее становления. В результате будут выявлены условия для целенаправленного формирования у учителей готовности к инновационной деятельности как на этапе обучения в университете, так и на этапах профессиональной подготовки и переподготовки, а также в самообразовании.

Готовность к творческой педагогической деятельности, овладение исследовательским подходом и основами научной компетентности формируются в ходе непрерывного профессионального развития учителя, выступающего во взаимодействии с его личностным развитием. В то же время личностно-профессиональное развитие является лишь одним из важных условий становления педагога-исследователя, что обусловлено сущностными различиями между научно-педагогическим познанием ученого и профессионально-педагогической деятельностью учителя.

Необходимо выявить теоретико-методологические основания личностно-профессионального развития учителя. Анализ и обобщение научных работ по психологии [1–3] показали, что личностно-профессиональное развитие учителя определяют следующие взаимосвязанные факторы: профессиональное развитие субъекта труда; формирование индивидуального стиля трудовой деятельности; развитие профессионального самосознания. Изучая проблемы психологизации, Л.М. Митина [4] выдвинула концепцию профессионального

развития учителя. Она предложила концептуальную схему труда учителя, компонентами которой выступают структуры педагогической деятельности и педагогического общения, а также структурно-иерархическая модель личности учителя. Выявлены факторы профессионального развития учителя, в качестве которых выступают педагогическая направленность, педагогическая компетентность и педагогическая гибкость.

Для выявления сущности профессионального развития учителя важная роль принадлежит исследованиям Н.В. Кузьминой и И.Ф. Харламова [5–6]. Так, Н.В. Кузьмина вычленяет пять уровней результативности труда учителя (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий уровень, системно-моделирующий деятельность и поведение). И.Ф. Харламов выделяет следующие ступени профессионального роста учителя: педагогическая умелость, мастерство, творчество и новаторство.

Уровень профессионального развития учителя получает отражение в продуктивности процесса обучения школьников. И.П. Подласый определил четыре уровня продуктивности обучения (знакомства, репродукции, полноценного знания, трансформации), выступающих дидактической характеристикой обучения. Психологической же характеристикой, указывающей на пути достижения продукта обучения, выступает познавательная активность учащихся. Выделены четыре уровня познавательной активности учащихся: репродуктивный; проблемный; эвристический; исследовательский [7].

Динамику профессионального роста учителя проявляют и достигаемые школьниками уровни развития обязательных компонентов современного обучения – самостоятельной работы и самообразования, выступающие составной частью непрерывного образования. В педагогике рассматривают три ступени самостоятельной учебной деятельности учащихся (репродуктивная, репродуктивно-практическая, критически-творческая), осуществляемой школьниками на уроках и в ходе выполнения домашних заданий. А.К. Громцева выделяет три уровня самообразовательной деятельности и раскрывает содержание готовности школьников к самообразованию. Уровни сформированности ее компонентов (мотивационный, целеполагающий, процессуальный, организационный, энергетический, оценочный) выступают в роли критериев определенного уровня вышеуказанной готовности [8].

Обучение как вид педагогической деятельности органично связано с воспитательной деятельностью, что обусловлено единством их целей, механизмов и принципов. Поэтому оценка результативности воспитательной деятельности, реализуемая во взаимосвязи с деятельностью обучения, позволяет более объективно и целостно раскрыть уровни и динамику профессионального роста учителя. И.А. Колесникова и В.А. Сластенин выявили критерии результативности воспитательной деятельности (динамика проявлений ценностно значимых качеств, обогащение личного опыта учащихся, социально успешное содержание и продуктивность их деятельности) и ориентиры успешности данной деятельности (критерии и показатели личностного роста, проявление качества результата воспитательной деятельности, динамика характера) [9].

Непрерывный профессиональный рост учителя обуславливает развитие его научно-педагогической компетентности, выступающей как личностно-профессиональное новообразование. Важно раскрыть сущностную основу данных процессов, что может быть осуществлено на базе системного подхода.

Систему понимают как упорядоченное, дифференцированно-интегративное множество взаимосвязанных элементов и их взаимодействий. Наряду с такими принципами функционирования системы, как структурность и интегративность, важны принципы оптимальности (соответствие определенным условиям и задачам) и функциональности (регулирование отношений и связей в системе). Сущностными признаками системы выступают: системообразующий фактор, общее природное качество, единство, целостность.

Педагогические системы характеризуются определенной специфичностью. Так, педагогический объект выступает компонентом нескольких целостных и разнородных систем, которые можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях. Педагогические системы – это динамические системы, отношения между компонентами которых постоянно изменяются, что может приводить к качественному преобразованию системы. Они обладают значительным эвристическим потенциалом и способны к эффективному преобразованию. Существенное влияние на педагогическую систему оказывает окружающая ее среда, включающая социально-экономические, биологические и природные факторы. Педагогической системой является и образовательная среда учебного учреждения, города, региона и страны.

Целостной динамической системой выступает педагогический процесс. Его системообразующий фактор – цели образования. Основные свойства педагогического процесса: целенаправленность, двусторонность, целостность. Педагогический процесс функционирует и развивается в рамках определенной воспитательной системы. При этом взаимодействие учителя и воспитанников реализует движение от целей к результатам и приводит к преобразованию личностных качеств воспитанников, к социально-профессиональному развитию и самосовершенствованию учителей, повышению их педагогической компетентности.

Более широким понятием, чем «педагогический процесс», является понятие «педагогическая деятельность». Вышеуказанные существенные признаки педагогических систем позволяют характеризовать педагогическую деятельность как системный объект. Структура педагогической деятельности включает следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательно-конструктивный. Педагогическую деятельность отличают целенаправленность, мотивационность, предметность, результативность. Она носит коллективный и поисково-творческий характер. Следует подчеркнуть, что на развитие учащихся и социально-профессиональное развитие учителей оказывает влияние совокупный субъект педагогической деятельности (школьный класс, педагогический коллектив, родители, общественность).

Профессиональный рост учителя обусловлен непрерывным повышением эффективности его педагогической деятельности. Для этого она должна быть результативной, продуктивной, «правильной» (адекватной задаваемому образцу-норме), «чистой» (отсутствие непродуманных последствий и ненужных включений), надежной (приемы деятельности позволяют достигать намеченного результата), последовательной [10].

Соответствие педагогической деятельности данным критериям может быть достигнуто при условии ее развития как системы. Это обусловлено, прежде всего, фундаментальной ролью системного подхода в теоретическом изучении и практическом преобразовании педагогических систем, а также в «построении» (возникновении, становлении, формировании системы как целого) педагогических систем. Следует также учитывать разноплановость вышеуказанных критериев эффективности и специфику педагогической деятельности (многофакторность, противоречивость, субъект-субъектные отношения, отсроченность результатов и др.).

Анализ философских работ [5; 11] позволил выявить методологические установки (цели, факторы, условия) развития системы. Так, развитие системы определяется ее организационным совершенствованием, отграниченностью от среды, определенной завершенностью, оригинальностью и своеобразием. В итоге система «движется» от одного качественного уровня развития к другому, более высокому. Формируется целостность системы, что проявляется в ее зрелости, прочности связей и полном самоуправлении.

Представленные критерии эффективной деятельности и методологические установки получают воплощение в следующих показателях повседневной работы учителя, достигающего высоких уровней профессионального роста:

- постановка и реализация все более сложных и значимых для личностно-профессионального развития задач;
- высокая результативность учебно-воспитательной, внеклассной и внешкольной работы с учащимися;
- высокий уровень сформированности у учителя педагогического сознания и мировоззрения, а также методологического мышления;
- устойчивая направленность сознания, эмоциональной сферы и деятельности учителя на ценности самообразования и самосовершенствования.

В педагогической деятельности, как отмечают Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, реализуются следующие взаимосвязанные виды деятельности (функции): диагностическая; ориентационно-прогностическая; конструктивно-проектировочная; организаторская; информационно-объяснительная; коммуникативно-стимулирующая; аналитико-оценочная; исследовательско-творческая.

Непрерывный профессиональный рост учителя приводит к доминированию в его педагогической деятельности исследовательско-творческого вида. Усиление этого вида обусловлено не только направленностью непрерывного развития внутреннего мира личности профессионала на становление научной компетентности. Значительное влияние оказывают и внешние факторы: высокие темпы изменений в современном мире, адекватно отвечать на которые и прогнозировать их возможно лишь на научной основе; все возрастающая роль науки в духовной жизни и материальном производстве; усиление требований общества и государства к системе образования по формированию у взрослеющей личности творческого потенциала.

Данный вид деятельности выступает важным условием и значимым результатом становления научно-педагогической компетентности учителя, развитие которой предполагает овладение учителем определенными компетенциями. К ним относятся:

1. Знание сущностных черт понятия «методология». Умение раскрыть в проводимой исследовательской работе значение методологии как системы принципов и способов построения теоретической и практической деятельности.
2. Знание состава методологического знания и оснований для отнесения определенных групп знаний именно к методологическим знаниям. Умение вычленив в проводимом исследовании различные компоненты методологического знания и использовать их.
3. Умение раскрыть роль методологии в процессе выработки новых исследовательских средств и в использовании типовых программ деятельности, что способствует повышению эффективности проводимых исследований.
4. Знание сущностных черт понятий «методологическая культура ученого», «методологическая культура учителя». Умение диагностировать свой уровень их сформированности и разработать программу дальнейшего развития данных видов культуры.
5. Знание основных функций методологии научного исследования и качественной определенности каждой из функций, знание характера их взаимодействий, обеспечивающих целостность методологии и проводимого исследования.
6. Знание содержания и роли философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней методологии и умений их конкретного применения в проводимом исследовании.
7. Знание сущностных особенностей взаимодействия уровней методологии как целостной системы. Знание характера движения методологического знания от философского уровня к общенаучному, далее к конкретно-

научному и технологическому уровням. Умение применить механизм влияния вышележащего уровня на нижележащий и его обратное воздействие на вышележащий уровень.

8. Знание научных методик и техник исследования (завершающий уровень методологического обеспечения исследования) в системе взаимодействий с другими уровнями методологии: философским, общенаучным, конкретно-научным (педагогическим).
9. Знание факторов и условий, определяющих эффективность методики исследования. Умение достаточно полно и эффективно их использовать в проведении исследований.

Весьма важный фактор становления научно-педагогической компетентности учителя – организация им ученической науки. В многоплановой работе учителя по развитию учебно-исследовательской деятельности школьников, на наш взгляд, следует вычлнить три основных компонента: организационно-педагогический; дидактико-методический; психолого-педагогический. В каждом из этих компонентов проявляются такие функции, как нормативная, проектировочная, конструктивная, рефлексивная. Но в то же время реализация каждого из трех вышеуказанных компонентов характеризуется определенной спецификой. Так, реализация организационно-педагогического компонента включает: постановку целей и задач; определение содержания рассматриваемой деятельности, а также последовательности и характера выполняемых учебно-исследовательских проектов и работ; применение продуктивных методик и технологий; подведение промежуточных итогов; системный итоговый анализ; программно-целевое прогнозирование.

Организационно-педагогическая деятельность тесно связана с дидактико-методической деятельностью, которая направлена на реализацию следующих важных задач.

Так, развитие учебной деятельности школьников базируется на формировании – во взаимосвязи – внешних и внутренних мотивов учения, прежде всего мотивов долга и интереса. При этом непрерывное овладение учащимися умениями и навыками учебной работы, организации умственного труда и успешность познавательного-интеллектуального труда, признаваемая общественным мнением класса и школы, способствуют развитию познавательных потребностей индивида.

Важно формировать познавательную активность, самостоятельность и творческое отношение к явлениям окружающей действительности, что предполагает развитие у учащихся морально-ценностных установок и научного мировоззрения.

Основой психолого-педагогического компонента работы учителя по учебно-воспитательной деятельности школьников выступает развитие их научного сознания и мышления. Становление и развитие научного сознания осуществляется в ходе длительного развития интеллекта личности и опирается на научные понятия, включенные в модели, теории и концепции.

В динамике становления у индивида научного сознания вычлняют три стадии [12]. Первая из них (в возрасте 5–10 лет) связана с развитием познавательного интереса, ориентированного на выявление сущностных признаков изучаемых явлений. Формируются любознательность и пытливость, воображение, общелогические и рефлексивные умения. На второй стадии (11–17 лет) школьники овладевают общеучебными, общемыслительными, общеинтеллектуальными умениями и навыками. В своей совокупности эти умения выступают основой становления первоначальных умений исследовательской деятельности. На третьей стадии (вузовское обучение) у будущих специалистов формируется теоретическая и практическая готовность к про-

фессиональной деятельности. В ходе выполнения курсовых и дипломных работ и участия в исследовательских проектах у студентов развиваются основы методологической культуры и исследовательские умения и навыки.

Развитию мышления школьников и студентов способствует умение реализовать две основные цели: накопление знаний и овладение способами оперирования ими. Значимым фактором их умственного развития является продуктивное мышление. Оно формируется в ходе относительно самостоятельного решения новых для них проблем, в процессе глубокого усвоения знаний, быстрого темпа овладения ими и при ведущей роли теоретических знаний.

Таким образом, непрерывное профессиональное развитие является системообразующим фактором становления научно-педагогической компетентности учителя. Она выступает закономерным результатом эффективной педагогической деятельности, интегрирует и интенсифицирует процессы личностно-профессионального развития учителя и предупреждает формирование профессионально-педагогических деформаций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Климов, Е.А.** Введение в психологию труда: учебник / Е.А. Климов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. **Маркова, А.К.** Формирование мотивации в учении: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 65 с.
3. **Пряжников, Н.С.** Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 489 с.
4. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
5. **Кузьмина, Н.В.** Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
6. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.
7. **Подласый, И.П.** Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 312.
8. **Громцева, А.К.** Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – С. 21–27.
9. **Воспитательная деятельность педагога:** учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 211–212.
10. **Новейший философский словарь.** – 3-е изд., испр. – Минск: Книжный дом, 2003. – С. 794.
11. **Аверьянов А.Н.** Системное познание мира: методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
12. **Самоненко Ю.А.** Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – С. 18–21.

## S U M M A R Y

*The article describes purposes, factors and conditions of professional development of teachers' scientific competence. The criteria of professional-pedagogical growth are revealed. Informative components of teachers' scientific competence are shown.*

*Поступила в редакцию 16.01.2009*