

5+5
1249

На правах рукописи

✓

ЛАПЫКО Татьяна Петровна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Специальность 13.00.08. – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва - 2002

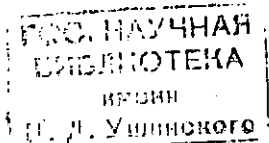
Работа выполнена на кафедре педагогики высшей школы факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор Шамсутдинова И.Г.

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор Семушина Л.Г.



023

кандидат педагогических наук,
профессор Баранов С.П.

Ведущая организация:

Московский городской
педагогический университет

03-26785

Защита состоится *«9» сентября* 2002 года в *15* часов на заседании Диссертационного совета Д 212.154.11 в Московском педагогическом государственном университете по адресу: 103051, г. Москва, Малый Сухаревский переулок, дом 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ по адресу: 119882, Москва, М. Широковская, д. 1.

Автореферат разослан *«6» сентября* 2002 года.

И.И. секретарь диссертационного совета

член диссертационного совета

В.А. Ситаров
Ситаров В.А.

373
1249

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В современном мире остается актуальной проблема повышения эффективности образования личности, разрешение которой зависит от профессиональной компетентности учителя как главной фигуры образования, в частности – от его компетентности в решении педагогических задач, так как они во многом определяют содержание педагогического процесса и результаты профессиональной деятельности учителя.

Вопросы формирования профессиональной компетентности педагога, учителя рассматриваются работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Д. Алфеевым, Ю.В. Варданян, Л.К. Гребенкиной, Г.А. Козбергем, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластениным, И.Г. Шамсутдиновой и др. Р.М. Асадуллин, Ю.В. Варданян посвящают отдельные аспекты своих исследований решению педагогических задач студентами в различных условиях профессиональной подготовки в вузе. А.К. Маркова связывает профессиональную компетентность с развитием профессионализма учителя на основе задачно-личностного подхода. Задачи, как объекты мыслительной деятельности, их структура (требования, условия, средства), классы рассматриваются А.В. Брушлинским, Г.Д. Бухаровой, Л.Л. Гуровой, И.И. Ильясовым, Э. Криком, А.Н. Леонтьевым, А.М. Матюшкиным, О.Н. Первушиной, Е.В. Романовым, О.К. Тихомировым, И.Г. Шамсутдиновой, А.Ф. Эсауловым и др. В исследованиях Г.А. Балла, Е.И. Машбица, Л.М. Фрийдмана, М.Л. Фрумкина, И.Г. Шамсутдиновой и др. представлен анализ учебных задач. Примеры разнообразных ситуаций, возникающих в реальной профессиональной деятельности учителя, и рекомендации к ним содержат исследования Р.М. Асадуллиной, Л.Н. Гусака, Г.И. Железовой, Л.В. Кондрашовой, А.К. Марковой, Э.Ш. Натансона, И.П. Подласого, Е.Н. Полякова, Л.Ф. Спирина, Н.И. Судакова, И.Г. Терентьевой, В.В. Хализевой, О.М. Шиян, А.Э. Штейнмеца, и др. Ю.В. Варданян, Л.В. Кондрашова, Ю.Н. Кулоткин, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др., выделяют типы педагогических задач.

Вместе с тем, наш анализ показал, что понятие педагогической задачи нуждается в конкретизации содержания, структуры, иерархии, специфики процесса решения.

Несмотря на возможность применения результатов указанных исследований в профессиональной подготовке учителя при формировании педагогических умений, рассмотренных В.И. Ильиным, С.И. Кисельгофом, Н.В. Кузьминой, Л.В. Кондрашовой, А.И. Мищенко, Д.В. Охременко, А.В. Петровским, В.А. Сластениным, Н.А. Царегородцевой и др., теоретическая и практическая подготовка студентов к решению педагогических задач в вузовской практике имеет второстепенное значение. Чаще всего от будущих учителей требуют: уточнения задач обучения, воспитания и развития учащихся, заимствованных в методических рекомендациях к предметам общеобразовательного цикла; анализа этих задач в конкретной форме педагогического процесса на педагогической практике.

В целом профессиональная компетентность учителя в решении педагогических задач не получила специального исследования. Ю.В. Варданян, Л.В. Кондрашова Е.Н. Поляков, А.К. Маркова, А.И. Мищенко и др. выделяют группы умений по решению педагогических задач, однако сформированность умений еще не означает профессиональной компетентности учителя в их решении как специального вида его общей профессиональной компетентности. Это связано с тем, что нет должного внимания личностной составляющей этого вида профессиональной компетентности учителя (Г.А. Козберг, О.Е. Ломакина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова и др.).

Попытка соединить личностно-ориентированный (А.А. Володарская, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), технологический (М.М. Левина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, И.Г. Шамсутдинова и др.) и задачный (Г.А. Балл, А.И. Мищенко и др.) подходы к рассмотрению профессиональной подготовки учителя в таком ее аспекте как его профессиональная компетентность в решении педагогических задач, позволила нам выделить ряд противоречий:

- между широким использованием в теории и практике понятий «педагогическая задача», «профессиональная компетентность учителя» и отсутствием специальных исследований, посвященных профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач;

- между необходимостью развития личностных качеств, как приоритетных в профессиональной подготовке учителя, в структуре его профессиональной компетентности и отсутствием специальных исследований, определяющих влияние личностных качеств учителя на решение педагогических задач, развитие его профессиональной компетентности в этой области.

На поиски путей разрешения этих противоречий направлено наше исследование, посвященное одному из специальных видов общей профессиональной компетентности учителя, недостаточно разработанному в педагогической теории и практике. Это определило актуальность темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы сущность, содержание и структура развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Решение этой проблемы определило цель исследования.

Объект исследования: профессионально - педагогическая подготовка учителя.

Предмет исследования: развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач.

В соответствии с объектом, предметом, проблемой и целью исследования поставлены следующие задачи:

- выявить сущность профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач;
- определить содержание и структуру развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач;

- выявить адекватную иерархию педагогических задач для развития профессиональной компетентности учителя в их решении;
- определить психолого-педагогические условия ее развития;
- разработать опытно-экспериментальную методику развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач, апробировать и проанализировать ее эффективность.

Гипотезой исследования является предположение о том, что развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач может быть обеспечено, если:

- структура развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач отражает личностные, технологические и контрольно-результативные показатели его профессионально - педагогической деятельности;

- предметно-содержательной, методологической основой развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач является их адекватная иерархия;

- личностная обусловленность профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач определяется его стремлением, позицией, инвариантными личностными качествами в этом.

При решении поставленных задач и проверке выдвинутой гипотезы использовались такие методы исследования как: анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы; сравнение, анализ и синтез определяющих характеристик понятий; анкетирование; наблюдение; обобщение педагогического опыта; моделирование; констатирующий и формирующий эксперименты; решение педагогических задач; методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных.

Общую методологию исследования составили основные положения философской теории познания, психологии мышления и деятельности; личностно-ориентированный, системный и задачный подходы к обучению; общепедагогические принципы (научности, системности, связи теории с практикой, наглядности, сознательности и активности); принципы педагогики высшей школы гуманистической парадигмы (фундаментальности, профессиональности, интегративности, вариативности и др.).

Опытно-экспериментальной базой являлись: факультет начальных классов Брянского государственного педагогического университета им. акад. И.Г. Петровского. В опытно-экспериментальной работе приняли участие более 100 студентов.

Исследование выполнялось в четыре этапа:

Первый (1995 – 1997 г.г.) включал анализ философской, психологической, педагогической литературы, определение научного аппарата исследования, проведение предварительной опытно-экспериментальной работы. **Второй** (1997 – 1999 г.г.) был направлен на углубление теоретических положений исследования (определение содержания и структуры развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач). На

третьем (1999 – 2001 г.г.) осуществлялась разработка и апробация опытно-экспериментальной методики выявления исходного уровня профессиональной компетентности студентов в решении педагогических задач и ее развития в процессе профессиональной подготовки в вузе. Четвертый (2001 – 2002 г.г.) был посвящен обобщению и систематизации полученных результатов, оформлению текста диссертации.

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна и теоретическое значение:

- выявлена сущность профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач;
- определены содержание и структура ее развития;
- выявлена иерархия педагогических задач для развития профессиональной компетентности учителя в их решении;
- определены психолого-педагогические условия ее развития;
- разработана и апробирована экспериментальная программа развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать экспериментальную программу «Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач», ее методическое обеспечение в практике вузовской подготовки учителя по дисциплинам «Педагогические теории, системы и технологии», «Педагогическое мастерство», «Общая, возрастная и педагогическая психология».

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены методологической обоснованностью концептуальных позиций, использованием комплекса методов, адекватных предмету, задачам, логике исследования, его проведением в единстве теории и практики.

На защиту выносятся следующие положения:

- сущность профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач как его интегральной личностно-профессиональной характеристики и специального вида общей профессиональной компетентности состоит в его личностной ориентации и позиции в постановке и решении педагогических задач на основе актуализации соответствующих знаний, обобщенных умений, опыта и средств их решения, достаточных для адекватной реализации педагогического процесса;
- структура развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач включает личностный, технологический и контрольно-результативный компоненты, взаимосвязь которых реализуется в приближении жизненной перспективы решения педагогических задач к актуальной, формировании профессионально - личностной позиции учителя в их решении и адекватной изменяющимся вариативным условиям профессиональной деятельности самооценки в решении педагогических задач;
- содержание развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач отражается в специально организованной деятельности: в личностном компоненте – по реализации учителем и учащи-

мися способов их решения, отражающих отношение, значимость, актуализацию применения методологии, стиль педагогической деятельности, самооценку, интерес, потребность учителя в решении педагогических задач, его направленность, жизненную перспективу, ответственность, самостоятельность, активность, уверенность в правильности, согласованность в постановке и решении; в *технологическом* компоненте – по применению знаний (о понятии, структуре, требованиях, условиях, средствах, иерархии педагогических задач, обобщенном алгоритме их решения и применении в реализации форм педагогического процесса); умений (структурировать содержание педагогического процесса; формулировать педагогические задачи; определять место педагогических задач в их иерархии; решать по алгоритму); выбору средств решения педагогических задач (методов, форм, оснащения и теоретико-методологических основ способов их решения); в *контрольно-результативном* компоненте – по выполнению действий процессуального и результативного контроля, проверки и оценки решения педагогических задач;

- уровни развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач: **интуитивный** (неосознанное или частично осознанное проявление характеристик личностного, технологического и контрольно-результативного компонента); **частичный** (развитие характеристик технологического компонента, отсутствие изменений в развитии личностного и контрольно-результативного); **неполный** (недостаточно системное развитие характеристик личностного, технологического и контрольно-результативного компонентов); уровень **потенциально высокой профессионально-личностной компетентности** (системное развитие всех компонентов профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач с их четкой личностной означенностью);

- развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач предусматривает последовательность этапов: 1) развитие стремления учителя к решению педагогических задач; 2) формирование логико-педагогической структуры знаний о педагогических задачах; 3) актуализация и анализ педагогического опыта (теории и практики) по решению педагогических задач; 4) развитие технологических умений по решению педагогических задач; 5) формирование профессионально-личностной позиции учителя в решении педагогических задач;

- система психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач, основными из которых являются: развитие интереса к их решению; разнообразие и логическая упорядоченность задач; анализ педагогического опыта по их решению; развитие профессионально-личностной позиции и актуальной жизненной перспективы в них; актуализация особенностей способов решения; применение проблемных методов обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования обсуждались на конференциях: вузовской научно-практической «Актуальные проблемы обучения и воспитания» (Брянск, 1999); межвузов-

ской научно-практической «Детский сад-школа-вуз: проблемы и перспективы развития» (Брянск, 2001); на проблемных методологических семинарах кафедры педагогики высшей школы МПГУ (1998, 1999, 2000).

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются его объект, предмет, проблема, цель, задачи, гипотеза, общая методология, показаны его научная новизна, теоретическое и практическое значение. В первой главе «Теоретические основы профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач» проанализирована сущность и содержание профессиональной компетентности учителя; педагогических задач; оснований для определения их иерархии; личностных качеств, знаний, умений и средств решения педагогических задач. Определена сущность профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач, ее структура и основы развития. Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по развитию профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач» раскрыты методика и ход проведения опытно-экспериментальной работы по выявлению исходных представлений студентов педвуза о профессиональной компетентности учителя, педагогических задачах и их решении; развитию их профессиональной компетентности в решении педагогических задач. Дан количественный и качественный анализ, обобщение полученных результатов. В заключении подведены общие итоги исследования, сформулированы основные выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования. В приложениях представлены инструментально-методические материалы исследования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Анализ психологических исследований вопросов профессиональной компетентности (К.А. Абульхановой-Славской, Л.П. Алексева, А.Д. Алферова, Л.М. Васиной, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Дж. Равена, А.В. Растяжникова, Р.Н. Хусаиновой и др.) показал, что этот феномен трактуется неоднозначно. Содержание профессиональной компетентности может включать в себя как инвариантные, так и специфические признаки компетентности в той или иной области профессиональной деятельности. Вместе с тем, анализ указанных исследований и обобщение его результатов позволяют выделить ряд инвариантных существенных признаков профессиональной компетентности: профессиональные и личностные качества, позицию, знания, умения, опыт. Отмечается профессиональная значимость самостоятельности, ответственности; уверенности в собственных способностях преодолевать неопределенные ситуации; творческого потенциала; владения инструментарием, приемами и продуктивными технологиями реализации профессиональных обязанностей. А.К. Абульхановой-Славской указывается зависимость между отношением человека к делу и его активностью по задействованию собственного творческого потенциала.

Анализ педагогических исследований профессиональной компетентности специалистов в сфере образования: ее руководителей, педагогов, учителей, - позволил нам выделить специфические признаки и составляющие профессиональной компетентности учителя как дополнительные к инвариантным: базовые, системные знания и умения, связанные с решением профессионально-педагогических задач; операциональность соответствующих умений на основе алгоритмов решения; мотивы деятельности (ценностные ориентации); стиль взаимоотношений с людьми; направленность, потребность, самооценка учителя.

Обобщая существенные инвариантные и специфические характеристики профессиональной компетентности учителя, мы выделяем в ее исследовании два аспекта: содержание и развитие исследуемого феномена и его компоненты. Это технологический компонент, раскрывающий содержание; личностный и контрольно-результативный, - обеспечивающие развитие.

Основаниями для этого явились исследования:

- И.П. Андриади, С.И. Архангельского, Р.М. Асадуллина, В.С. Безруковой, М.Я. Виленского, С.И. Гессена, А.Ф.В. Дистервега, П.Ф. Каптерева, Е.А. Климова, Г.А. Козберга, М.И. Лукьяновой, М.Е. Мажара, А.К. Марковой, Т.Е. Наливайко, Г.А. Маслоу, Я.М. Павлотенковой, В.Я. Пилиповского, В.Д. Путилина, В.А. Сластенина, В.А. Сухомлинского, И.Г. Терентьевой, К.Д. Ушинского, И.Г. Шамсутдиновой, Е.М. Шиянова, Л.Б. Шнейдер, Н.Е. Щурковой и др. в выделении *личностного* компонента и его составляющих: *стремления* к профессиональному развитию (интереса, потребности, направленности, жизненной перспективы); *личностных качеств* (ответственности, самостоятельности, активности, согласованности в выборе и осуществлении профессиональных действий, уверенности в правильности); *профессиональной позиции* (отношения, значимости, актуализации применения методологии педагогической деятельности, способов ее осуществления, стилей, самооценки);

- С.П. Баранова, Е.М. Борисовой, Л.К. Гребенкиной, М.М. Леваной, Б.Т. Лихачева, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова, Л.Г. Семушиной, Г.Б. Скока, В.А. Сластенина, С.А. Смирнова, Ю.О. Овакимяна, Г.И. Хозяинова, И.Г. Шамсутдиновой, С.Д. Шевченко, и др. для определения *технологического* компонента и его составляющих: знаний, умений и средств осуществления педагогической деятельности;

- Ю.В. Варданян, Л.Н. Гусака, Э.Э. Карповой, Г.А. Козберга, А.К. Марковой, Е.М. Павлотенковой, И.П. Подласого, И.П. Раченко, В.А. Сластенина, М.Л. Фрумкина, В.В. Хализевой, Н.Е. Щурковой и др. - *контрольно-результативного* компонента и его составляющих: процессуального и результативного контроля, проверки и оценки педагогической деятельности.

Принимая во внимание исследования В.В. Анейчика, Ю.В. Варданян, Е.А. Климова, В.Ю. Кричевского, В.М. Кулюткина, В.А. Сластенина, А.К. Марковой, О.М. Шиян, И.Г. Шамсутдиновой и др., мы обнаружили взаимно

связь профессиональной компетентности учителя с его педагогическим мастерством как высоким уровнем развития профессионализма и решением педагогических задач на том основании, что деятельность по их решению включена в структуру профессиональной компетентности учителя и является, по О.М. Шиян, основой развития профессионального мастерства. Решение педагогических задач (РПЗ), таким образом, - специфическая характеристика, которая, с одной стороны, определяет содержание профессиональной компетентности учителя как ее структурный элемент, и с другой - является основой ее развития до профессионализма.

Таким образом, исследуемый процесс развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ имеет инвариантное содержание, раскрываемое компонентами общей профессиональной компетентности учителя и специфические признаки, характеризующие особенности деятельности учителя в РПЗ: его ориентация на субъект - субъектные отношения во взаимодействии с учащимися (А.В. Мудрик, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин); отсутствие готовых формулировок педагогических задач; их постановка на основе анализа ситуаций и конкретных условий, проблем (И.И. Ильясов, В.А. Сластенин и др.); необходимость выбора адекватных, «оптимальных» форм, методов и средств (Ю.К. Бабанский, А.И. Мищенко, Ю.О. Овакимян и др.) РПЗ, контроля и «коррекции хода и результата» (Ю.В. Варданян) педагогического процесса, анализа результатов РПЗ (Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин и др.); вариативность и разнообразие концепций, практических рекомендаций по осуществлению педагогической деятельности; множество потенциальных объектов педагогических задач: предметных знаний, умений, творческих способностей и интересов учащихся; профессиональных качеств учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам задач, включая педагогические (Г.А. Балл, А.В. Брушлинский, Г.Д. Бухарова, Л.Л. Гурова, Л.В. Кондрашова, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, А.И. Мищенко, О.Н. Первушина, Е.В. Романов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Л.М. Фридман, М.Л. Фрумкин, И.Г. Шамсутдинова, О.М. Шиян и др.), позволил нам уточнить понятие педагогической задачи, ее структуру и содержание требований, условий и средств; выявить иерархию педагогических задач, обобщенные умения и алгоритм их решения. На этой основе нами определены показатели *технологического* компонента профессиональной компетентности учителя в РПЗ.

Мы пришли к выводу, что общая профессиональная компетентность учителя и его профессиональная компетентность в РПЗ соотносятся как общее и особенное в любых явлениях и процессах. Поэтому в соответствии с диалектикой соотношения всеобщего и особенного, профессиональная компетентность учителя в РПЗ, являясь *специальной профессиональной компетентностью*, несет в себе, с одной стороны, общие свойства профессиональной компетентности учителя, а с другой - специфические свойства, вызванные особенностями «поля» компетентности: педагогическими задачами, их иерархией, возможностями решения и т.п.

Профессиональная компетентность учителя в решении педагогических задач, в нашем понимании, - это интегральная личностно-профессиональная характеристика учителя, отражающая его личностную ориентацию и позицию в постановке и решении педагогических задач на основе актуализации соответствующих знаний, обобщенных умений, опыта и средств их решения, достаточных для адекватной реализации педагогического процесса. **Педагогические задачи** в нашем исследовании рассматриваются как вид «критериальных» (Г.А. Бали) задач, основной целью которых является гибкая реализация инвариантного содержания педагогического процесса в его изменяющихся, вариативных условиях адекватными методами и средствами педагогической деятельности. В исследовании Г.И. Хозяинова идет речь о «структурно-функциональных доминантах» педагогической деятельности, т.е. ее ведущих составляющих, поэтому классом педагогических задач считаем такую их совокупность, которая определяется отнесенностью к одной из «структурно-функциональных доминант» педагогического процесса и профессиональной деятельности учителя. Основой для выделения указанных доминант и, соответственно, классов педагогических задач стали: выделенные А.И. Мищенко аспекты целостности педагогического процесса (содержательно-целевой, организационно-процессуальный, операционально-технологический); рассмотренные Ю.В. Варданян предметно-результативные задачи и понятие «тотальной рефлексии» В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева.

Анализ выделенных и отнесенных к педагогическим (Ю.В. Варданян, Л.В. Кондрашовой, Ю.Н. Кулуктиным, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спириным и др.) аналитических, проективных, диагностических, прогностических, коммуникативных, на педагогическую ориентировку, учебных, мотивационных и других задач позволили нам рассматривать их как типы. В нашем случае типом является совокупность педагогических задач, объединенных обобщенным способом решения на основе алгоритма РПЗ в пределах типа. Соответственно, совокупность задач, отнесенных к педагогическим по другим признакам (условиям, требованиям, методу решения и др.) является подтипом педагогических задач.

Уточнив значение класса, типа, подтипа педагогических задач в структуре педагогического процесса, мы выделили их иерархию и сгруппировали с целью развития профессиональной компетентности учителя в их решении. Аналитические, проективные, диагностические, прогностические задачи относятся к классу *содержательно-целевых* задач. Задачи на педагогическую ориентировку и информационно-коммуникативные - классу *организационно-процессуальных* задач. Учебные задачи, мобилизационные, мотивационно-стимулирующие, игровые - классу *операционально-технологических* задач. Задачи контроля, проверки и оценки - классу *контрольно-результативных* задач. Творческие задачи - классу *рефлексивных*. Кроме того, иерархия предусматривает в каждом типе соответствующие подтипы. Так в информационно-коммуникативных задачах рассматриваются перцептивные, собственно общения, на развитие педагогической техники (А.И. Мищенко) и др.; в творческих - проблемные, проблемно-поисковые,

исследовательские и др.; в диагностических – тестирования, анкетирования, анализа работ учащихся и др.

Указанные классы, типы, подтипы педагогических задач учитель может применить в проектировании форм педагогического процесса. Выбор и последовательность их решения определяется уровнем развития позиции учителя в РПЗ и других составляющих его профессиональной компетентности в этом. Мы рассматриваем игровые задачи как один из типов, реализующий важный способ жизнедеятельности (А.В. Мудрик) субъектов педагогического процесса.

Таким образом, мы упорядочили педагогические задачи, выявили их иерархию, отразив в ней специфику профессиональной компетентности учителя в РПЗ; методическую, психологическую, педагогическую подструктуры педагогического процесса (В.С. Безрукова); профессиональные функции и умения учителя; структурные и функциональные особенности задач в целом, педагогических – в частности (С.И. Архангельский, Г.А. Балл, Л.Л. Гурова, Ю.Н. Кулоткин, Е.И. Машбиц, А.К. Маркова, О.Н. Первушина, А.В. Растяников, В.А. Слостенин, С.Ю. Семенов, Л.М. Фридман, И.Г. Шамсутдинова и др.).

Актуализацию и адекватное применение знаний об иерархии педагогических задач мы считаем предметно-содержательной и методологической основой развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ.

В соответствии с инвариантными и специфическими признаками структуры развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ определили в *личностном* компоненте: **стремление к РПЗ** (интерес, потребность, направленность и жизненная перспектива); **личностные качества в РПЗ** (активность, ответственность, самостоятельность, согласованность в постановке и их решении, уверенность в правильности); **позиция в РПЗ** (отношение, значимость, актуализация применения методологии, способ, стиль педагогической деятельности, самооценка); **технологическом**: **знания** о понятии, структуре, требовании, условиях, средствах, иерархии педагогических задач, обобщенном алгоритме их решения и применении в реализации форм педагогического процесса; **умения** структурировать содержание педагогического процесса; формулировать педагогические задачи; определять место педагогических задач в их иерархии; решать по алгоритму; **средства РПЗ** (методы, формы, оснащение, теоретико-методологические основы способов их решения); **контрольно-результативном** компоненте: действия контроля, проверки, оценки хода и результата РПЗ.

Рассмотренные компоненты и их составляющие, в соответствии с логикой развития профессиональной компетентности учителя в первоначальный период профессиональной деятельности (Г.А. Козберга), профессионализма (А.К. Марковой), педагогической работы (В.И. Данильчука), формирования методологической культуры учителя (А.Н. Ходусова), развития профессионально-педагогической деятельности (О.Б. Капичникова) позволили выделить четыре уровня развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ: *интуитивный* (нулевой); *частичный* (первый); *неполный* (второй);

уровень *потенциально высокой профессионально-личностной* компетентности (третий) в РПЗ.

Интуитивный уровень характеризуется отсутствием или частичным развитием составляющих личностного, технологического и контрольно-результативного компонентов. Учитель осуществляет профессиональную деятельность без должного осознания роли своей личности, позиции в постановке и решении педагогических задач, их эффективности. Отсутствует иерархия педагогических задач, согласованность в действиях учителя с деятельностью учащихся в РПЗ. **Частичный** уровень характеризуется развитием составляющих технологического компонента, отсутствием изменений в развитии личностного и контрольно-результативного компонентов. Осуществляется процесс приобретения, совершенствования знаний, умений и средств РПЗ без должного осознания учителем своей личности, позиции в этом процессе, необходимости действий контроля, проверки и оценки в нем: Слабо выражена иерархия педагогических задач и включенность учащихся как субъектов в реализацию содержания педагогического процесса. **Неполный** уровень выражается в недостаточно системном развитии характеристик личностного, технологического и контрольно-результативного компонентов. Имеют место действия процессуального и результативного контроля; отсутствуют действия проверки и оценки РПЗ. Недостаточное согласование заданных формулировкой задачи условий с действиями учителя (учащихся) по их реализации. Уровень *потенциально высокой профессионально-личностной* компетентности в РПЗ характеризуется системным, взаимосвязанным развитием всех ее компонентов и показателей. Имеются иерархия педагогических задач, согласование заданных условий, требований и средств РПЗ с действиями по их реализации. Адекватность решаемых задач по типам (видам, классам) условиям педагогического процесса. Этот уровень мы называем *потенциально высоким* в связи с тем, что наше исследование включает рассмотрение содержания и развития профессиональной компетентности в решении педагогических задач у будущего учителя в период его профессионально-педагогической подготовки в вузе, а не в реальной профессиональной практике учителя.

Дальнейшая логика исследования была направлена на уточнение средств развития профессиональной компетентности в РПЗ с целью их применения учителем в практической деятельности, т.е. реализацию жизненной перспективы средств РПЗ.

Анализ исследований С.И. Архангельского, Р.М. Асадуллина, И.И. Ильясова, Л.М. Фридмана, Е.А. Климова, Л.Н. Ланда и др. позволил нам разработать обобщенный алгоритм РПЗ на основе анализа, выбора и конкретизации условий, требований и средств этой деятельности в связи с многообразием потенциальных объектов педагогических задач и возможностью их упорядочить); требованиями к реализации инвариантного содержания педагогического процесса и преобразования его в элементы образования учащихся. Этот алгоритм ориентирует учителя в РПЗ на анализ теоретических основ

обучения; выяснение специфики содержания учебного материала; выбор объекта педагогической задачи; средств и условий ее решения; определение места педагогической задачи в их иерархии; анализ собственного и другого педагогического опыта; уточнение формулировки; определение содержания и последовательности действий педагога и учащихся в РПЗ.

Такая ориентация учителя в решении педагогических задач является необходимым средством и условием развития соответствующей профессиональной компетентности.

Компоненты и составляющие профессиональной компетентности учителя в РПЗ в процессе развития тесно взаимосвязаны, однако их дифференциация необходима, чтобы осуществлять действия процессуального и результативного контроля, проверки и оценки их развития, профессиональной компетентности учителя в РПЗ как целостного образования. Структура развития этого феномена представлена на рис. 1.

На рис. 1 видно, что основу развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ составляет личностный компонент. Позиция в РПЗ и ее составляющие (самооценка, отношение, значимость, актуализация применения методологии и др.) тесно взаимосвязаны с развитием стремления учителя к РПЗ в целом, интересом к этой деятельности; личностными качествами (активностью, согласованностью в постановке и решении педагогических задач и др.), которые влияют на способ РПЗ. Отношение к РПЗ в структуре позиции влияет на развитие активности в РПЗ. Существует взаимосвязь между стремлением и личностными качествами в РПЗ через формирование жизненной перспективы в РПЗ и уверенности в их правильности. Контрольно-результативный и технологический компоненты связаны между собой через формирование: знаний об иерархии педагогических задач, обобщенном алгоритме РПЗ и умение их решать по алгоритму; действий контроля, проверки, оценки хода и результата РПЗ. Взаимосвязь технологического и личностного компонентов проявляется в актуализации применения методологии РПЗ и развитии уверенности в их правильности через формирование знаний и умений по РПЗ. Личностный и контрольно-результативный компоненты влияют на развитие друг друга посредством взаимосвязи оценки результата РПЗ с самооценкой РПЗ, уверенностью в их правильности. Таким образом, реализуется взаимосвязь всех компонентов профессиональной компетентности учителя в РПЗ, их содержание и процесс развития.

Развитие исследуемого феномена проходит ряд этапов. На первом этапе осуществляется *развитие стремления учителя к решению педагогических задач* посредством: знакомства и анализа таких понятий как: «компетентность», «педагогическая задача», «позиция» и др. в трудах ученых, педагогов; осознания им важности развития своей профессиональной компетентности; развития интереса к этой деятельности). Второй - связан с *формированием логико-педагогической структуры знаний* о педагогических задачах и включает: знакомство или переосмысление учителем педагогических и психологических категорий для руководства ими в РПЗ; осознание взаимосвязи между ними; формирование первоначального опыта их применения.

Содержание третьего этапа определили *актуализация и анализ педагогического опыта (теории и практики) по решению педагогических задач*, направленные на рассмотрение: различных подходов к построению педагогического процесса в трудах ученых, педагогов; способов решения учителем педагогических задач разных типов; осознание неповторимости решения каждой педагогической задачи и важности действий контроля, проверки, оценки хода и результата этой деятельности. Четвертый этап определяет *развитие технологических умений по решению педагогических задач*: приобретение опыта непосредственного их решения. Пятый этап направлен на *формирование профессионально-личностной позиции учителя в решении педагогических задач*: рассмотрение позиции каждого учителя в РПЗ, ее детальный анализ и синтез в соответствии с показателями профессиональной компетентности в РПЗ; установка на обязательный успех в этой деятельности, несмотря на ошибки.

Выделенная поэтапность развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ предполагала реализацию следующих *психолого-педагогических условий*: развитие интереса учителя к РПЗ; разнообразие и логическая упорядоченность задач; анализ педагогического опыта по РПЗ; развитие профессионально-личностной позиции и актуальной жизненной перспективы РПЗ; актуализация особенностей способов РПЗ; применение проблемных методов обучения.

Для проверки выдвинутой гипотезы по развитию исследуемого феномена нами была проведена опытно-экспериментальная работа (ОЭР). Она включала констатирующую и формирующую части.

В констатирующей части ОЭР были выявлены особенности общей профессиональной компетентности будущих учителей и исходный уровень развития их компетентности в РПЗ. Ее результаты показали, что профессиональная компетентность учителя в РПЗ зависит от знаний студентов о понятии и структуре педагогической задачи, их позиции в РПЗ, личного вклада в эту деятельность. Чаще всего педагогические задачи формулируются по стереотипу, обобщенно, без учета реальных условий их решения; не осуществляется проектирование способов РПЗ. В целом, к началу ОЭР профессиональная компетентность у студентов в РПЗ была недостаточно развита, соответствовала в основном первому уровню.

С целью развития профессиональной компетентности студентов в РПЗ в процессе их профессионально-педагогической подготовки в вузе, нами была разработана и апробирована специальная методика ОЭР, отражающая разработанные теоретические основы и включающая: экспериментальную программу, таблицы, схемы, иерархию педагогических задач.

Целью экспериментальной деятельности было реализовать основы развития специальной профессиональной компетентности учителя в РПЗ как его интегральной, лично-профессиональной характеристики.

Программа состояла из введения и трех разделов: 1. «Профессия учителя: история возникновения и становления, генезис требований к его личности и профессиональной деятельности». 2. «Профессиональная деятельность

учителя как процесс решения педагогических задач». 3. «Педагогическая теория и опыт – источники развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач». Задачами первого раздела были: привлечь внимание студентов к истории возникновения профессии учителя; представить генезис требований к его личности, деятельности и ее результатам в трудах русских и зарубежных ученых, педагогов, учителей; мотивировать студентов к развитию своей профессиональной компетентности. Он включал: обзор и анализ разных исторических периодов в развитии философского знания, педагогики как науки; определение роли конкретной личности ученого, педагога, учителя в развитии педагогической теории и практики (зарубежный и отечественный опыты исследований); анализ современного состояния педагогической науки; требований к профессии учителя, его компетентности, включая решение педагогических задач. Второй раздел был направлен на раскрытие: структуры педагогической деятельности как решения педагогических задач, субъектами которого являются учитель и учащиеся; рассмотрение: понятия и структуры педагогической задачи; профессиональной компетентности учителя в РПЗ и условий ее развития; оснований для выделения иерархии педагогических задач и необходимости применения обобщенного алгоритма РПЗ. Он включал: обзор возможных потенциальных объектов педагогических задач, требующих преобразования в процессе РПЗ; анализ формулировок педагогических задач с точки зрения их полноты, структурированности и конкретности; формирование знаний студентов о позиции в РПЗ и ее составляющих, обобщенном алгоритме РПЗ и его вариантах; обеспечение первоначального опыта применения указанных знаний на занятиях разных форм с учетом критериев процессуального и результативного контроля, проверки и оценки РПЗ.

Третий раздел был направлен на: изучение компонентов педагогического опыта (личностного и нормативного); анализ передового и новаторского опыта и применение его результатов в РПЗ разных типов; формирование позиции студентов в РПЗ. Он включал, наряду с лекционными занятиями, практикум по решению педагогических задач в соответствии с их иерархией: проектирование и реализацию форм педагогического процесса посредством педагогических задач с учетом реальных условий применения проанализированного педагогического опыта; процессуальный и результативный контроль, проверку и оценку этой деятельности.

Основными особенностями экспериментальной программы были: интеграция отдельных вопросов, тем из содержания дисциплин психолого-педагогического и методического циклов; соответствие развития профессиональной компетентности студентов в РПЗ ее структуре и показателям; отражение в ней поэтапности развития; формирование профессионально-личностной позиции в РПЗ как системообразующей связи между компонентами профессиональной компетентности учителя в этом; актуализация иерархии педагогических задач; реализация жизненной перспективы применения средств РПЗ.

Формирующий этап ОЭР был проведен в 2000-2001 учебном году на факультете начальных классов Брянского государственного педагогического университета им. акад. И.Г. Петровского. Анализ его результатов показал повышение уровня развития всех компонентов и в целом профессиональной компетентности учителя в РПЗ. Наибольшие изменения достигнуты в развитии технологического компонента, так как этот компонент в большей мере представлен в экспериментальной программе как содержательная основа развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ. На уровень потенциально высокой профессионально-личностной компетентности в РПЗ вышли 46 % студентов в развитии личностного компонента, 42 % - контрольно-результативного, 36 % - технологического компонента. Произошли значительные изменения в развитии профессиональной позиции студентов в РПЗ: 42 % вышли на третий уровень (до ОЭР их не было); а 50 % - на второй (до ОЭР было 4 %).

В целом, у 36 % студентов после ОЭР был выявлен уровень потенциально высокой профессионально-личностной компетентности в РПЗ как целостного образования. Достаточно высокие результаты контрольной части ОЭР объясняются тем, что в ОЭР участвовали студенты пятого курса в процессе подготовки к государственным экзаменам, имеющие стажерский педагогический опыт работы в качестве учителя начальных классов, полученный в период педагогических практик.

Изменения в развитии профессиональной компетентности студентов в РПЗ как результаты их обучения по экспериментальной программе выразились в следующих приобретенных ими особенностях:

- целостность взгляда на педагогические задачи;
- интеграция профессиональных знаний, умений в РПЗ с личностными проявлениями;
- наличие профессионально-личностной позиции в РПЗ;
- приближение жизненной перспективы РПЗ к актуальной;
- стремление к адекватности при вариативности средств РПЗ;
- решение педагогических задач в условиях, имеющих черты личностно-ориентированного взаимодействия участников этого процесса и др.

Полученные теоретические и экспериментальные данные позволили сделать вывод, что выдвинутая гипотеза исследования получила обоснованное подтверждение. В целом установлено, что если:

- развитие профессиональной компетентности учителя в РПЗ соответствует ее структурным компонентам: личностному, технологическому и контрольно-результативному;
- предметно-содержательной, методологической основой развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ является адекватная иерархия педагогических задач, отражающая структурно-функциональные доминанты педагогического процесса и профессиональной деятельности учителя;

● личностная обусловленность профессиональной компетентности учителя в РПЗ определяется его стремлением, позицией, инвариантными личностными качествами в их решении, то обеспечивается развитие потенциально высокой профессионально-личностной компетентности учителя в РПЗ.

Перспективы дальнейшего исследования определяются необходимостью: выявления закономерных основ проектирования форм педагогического процесса посредством педагогических задач; уточнения специфики условий РПЗ для будущих учителей разных специальностей; определения теоретических основ развития профессиональной компетентности учителя в РПЗ на протяжении всего периода профессиональной подготовки в вузе.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях автора:

1. Кравцова (Лапыко) Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагога как субъекта педагогической деятельности // Детский сад – школа – вуз: проблемы и перспективы развития: Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Брянск: Издательство БГПУ; БИПКРО, 2000. – С. 130 – 131 (0,1 п.л.)

2. Кравцова (Лапыко) Т.П. Содержание аналитической деятельности студентов на педагогической практике // Актуальные проблемы обучения и воспитания. Тезисы доклада V научно-практической конференции. – Брянск: БГПУ, 1998. – С. 127 – 128 (0,1 п.л.)

3. Логические игры и задачи на уроках математики. Популярное пособие для родителей и педагогов / А.П. Тонких, Т.П. Кравцова (Лапыко), Е.А. Лысенко и др. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с. (30 % личного участия) (12,6 п.л.)

16695

26485 2/500