

УДК 378. 147

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СРЕДСТВАМИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ****С.А. ВОЕВОДИНА***(Полоцкий государственный университет)*

*Рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов посредством активных методов обучения педагогике. Особенностью профессиональной компетентности, формируемой посредством активных методов обучения, является способность человека строить свою профессиональную деятельность в динамических условиях. Это означает не просто осознавать цели и задачи, задаваемые обществом, коллективом, руководителем школы и т.д., а вырабатывать собственные путем согласования их с общественными, производственными, педагогическими интересами; не просто умело применять имеющиеся профессиональные знания соответственно сложившейся ситуации, а самостоятельно их получать, преобразовывать, переосмысливая каждый раз их содержание в зависимости от поставленных задач; не просто использовать приобретенные в процессе подготовки средства деятельности, а трансформировать их и создавать собственные, согласовывая их с целями, задачами и процессом осуществляемой деятельности; не ориентироваться на изначально заданную норму активности, а самому генерировать критерии и оценивать сделанное.*

**Введение.** Формирование профессиональной компетентности является одной из важнейших задач профессиональной подготовки педагогов. Профессиональная компетентность педагога – это сложное интегративное качество личности, проявляющееся в способности планировать, организовывать и осуществлять педагогический процесс как процесс решения педагогических задач, обеспечивающих оптимальные условия для развития и саморазвития субъектов педагогического процесса.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога является сложным личностным образованием, которое можно оценивать по следующим основным показателям:

- уровень знания и понимания того, чему он намерен учить других, какие личностные качества намерен формировать у своих учащихся и у себя;
- мера владения технологией развития личности, умение добиваться одновременного выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием учащихся;
- способность к оцениванию своей деятельности, реальной социально-педагогической ситуации; формулирование на этой основе педагогических задач.

Профессиональную компетентность в таком понимании можно сформировать только при условии активного участия в деятельности самих будущих педагогов. Как подчеркивает И.А. Зимняя, профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках [1, с. 284]. Она не формируется в результате получения словесной информации или показа способов деятельности. Формирование профессиональной компетентности возможно только путем включения будущего педагога в педагогическую деятельность, требующую активного участия в решении профессиональных задач и тем самым формирующую компетентность в их решении.

**Основная часть.** Формирование профессиональной компетентности средствами активных методов обучения педагогике в профессиональной подготовке нами рассматривается как целенаправленный, организованный процесс, который характеризуется включением студентов в разнообразную деятельность и актуализацией внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления, выступающих как движущая сила их профессионального развития. Поэтому опытно-экспериментальная работа предполагала создание такой системы, которая воздействовала бы на мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую сферу деятельности каждого студента, способствовала бы развитию тех профессиональных качеств, которые обуславливали бы субъектность будущих педагогов. Содержание ее составили задания, требующие от студентов активных действий в ситуациях профессионального выбора.

Общий путь выполнения такого рода заданий заключался в том, что через разрешение проблемы профессиональной направленности у студентов обострялся профессиональный интерес, актуализировались имеющиеся знания, формировались навыки педагогического анализа, развивались педагогические способности и профессиональные установки, складывались отношения к педагогической деятельности, к себе как субъекту педагогической деятельности, к личностному и профессиональному саморазвитию, к учащимся как субъектам педагогического процесса.

Реализация данной системы теоретического и практического обучения предусматривала использование следующей методики работы, которую для удобства мы представили в таблице 1.

Таблица 1

## Методика формирования профессиональной компетентности

| Виды деятельности   | Содержание деятельности   |
|---|---|
| Теоретическое обучение  | Изучение базового курса по педагогике.<br>Изучение спецкурса «Профессиональное развитие личности педагога»  |
| Создание многосторонней коммуникации                                      | Отказ от традиционного монолога преподавателя.<br>Создание условий для многопозиционного обучения в форме полилога  |
| Моделирование педагогической деятельности                                 | Использование педагогических ситуаций и задач.<br>Использование ролевых, деловых игр.<br>Использование элементов театрализованной педагогики  |
| Интерактивные технологии обучения   | Использование технологий, развивающих субъект-субъектное взаимодействие   |
| Технологии рефлексивной деятельности                                      | Использование технологий, направленных на развитие самоанализа, самооценки, потребности и готовности к своему развитию и саморазвитию   |
| Взаимосвязь занятий по педагогике с реализацией задач на практике в школе | Использование методов анализа педагогических ситуаций и решение задач.<br>Выделение ситуаций во время педагогической практики, формулирование на их основе и решение педагогических задач |

Особенностью данной методики обучения является включение студентов уже с первого курса в педагогическую деятельность через анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, моделирование педагогической деятельности.

В традиционной системе подготовки преподаватели делают акцент в преподавании педагогики (в аудиторное время) на профессиональные знания. Приобретение студентами специальных педагогических умений и навыков переносится на период педагогической практики. На наш взгляд, изучение педагогики должно реализовывать опережающую функцию, заключающуюся в том, что к практической деятельности студенты должны приступать со сформированными (хотя бы основными) умениями и навыками. Это – во-первых. Во-вторых, опережающая функция предполагает формирование потребности у будущих педагогов в саморазвитии. Анализ педагогической деятельности показывает, что профессиональные знания действительно лежат в основе подготовки педагога, но поскольку учительская работа – это прежде всего педагогическое действие, то практическая его реализация (качественный уровень подготовки педагога) осуществляется через систему умений и навыков. Педагогическая деятельность всегда понималась и определялась как социально значимая и сложная по своим характеристикам, что предъявляет специфические требования к личности самого педагога. Все вышеизложенное позволяет говорить о преподавании педагогики как особого вида профессиональной подготовки.

Активные методы обучения с использованием моделирования педагогической деятельности предоставляют возможности многократного повторения одной и той же ситуации школьной жизни, ее возвращения, и практически исключают метод «проб и ошибок» на детей. Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значение. Будущий педагог должен осознавать постановку самой задачи, оценить возможные решения, контролировать эффективность собственных действий. В профессии педагога (и не только) данный факт является наиболее важным и значимым, так как обеспечивает успех его профессиональной деятельности, высокий уровень профессиональной компетентности и т.п.

Активные методы обучения педагогике позволили с использованием данной системы обучения формировать:

- потребность в собственном профессиональном и личностном самосовершенствовании и саморазвитии;
- знания, значимые в личностном и профессиональном плане;
- профессиональные умения и опыт собственной профессиональной деятельности еще до непосредственной практики в школе;
- способность отмечать изменения, происходящие в личностном и профессиональном развитии и видеть причины данных изменений.

В нашем исследовании были выделены критерии и показатели, которые свидетельствовали бы об эффективности формирования профессиональной компетентности посредством активных методов обучения.

Термин критерий употребляется нами в значении существенного отличительного признака, на основании которого производится оценка. Показатель в свою очередь является отдельной качественной и количественной характеристикой критерия.

Таким образом, в соответствии со структурой профессиональной компетентности были определены следующие группы критериев: **личностные, когнитивные, деятельностьные**.

Группа личностных критериев определяет формирование профессиональной направленности, профессиональных интересов, профессиональных установок, что составляет основу для формирования субъектности будущего педагога.

По первой группе критериев мы выделили следующие показатели:

- *осознанность* личностной и профессиональной значимости педагогической деятельности;
- *потребность* в профессиональном и личностном саморазвитии;
- устойчивая *потребность* постоянного общения с детьми, отношение к ним как субъектам педагогического процесса;
- проявление *интереса* к овладению логикой выявления и решения педагогических задач;
- сформированность *убежденности* в необходимости овладения логикой постановки и решения педагогических задач;
- сформированность *способности к педагогической рефлексии*, проявляющаяся в умении соотносить поставленную педагогическую задачу с собственной установкой во взаимодействии с детьми (с наличием профессионально-ценностных приоритетов); выбранные способы, пути решения педагогических задач – с уровнем своих способностей, возможностей, умений.
- сформированность *способности к логической рефлексии*, состоящая в умении оценить логику собственных рассуждений в ходе решения педагогических задач.

При выделении показателей *когнитивного* направления мы опирались на качества полноценных знаний, охарактеризованных И.Я. Лернером [2], которые бы давали возможность использования педагогических знаний в процессе решения педагогических задач:

- *полнота знаний* определяется количеством знаний об изучаемом объекте, предусмотренным образовательным стандартом;
- *глубина знаний* характеризует количество осознанных существенных связей данного знания с другими, к нему относящимися и присутствующими в педагогической задаче;
- *гибкость знаний* проявляется в быстроте нахождения вариативных способов применения знания при изменении познавательной (педагогической) ситуации;
- *конкретность и обобщенность знаний* предполагает раскрытие конкретных проявлений обобщенных знаний и способность обобщать конкретные знания;
- *свернутость и развернутость знаний*, которая характеризует способность субъекта, с одной стороны, выразить знание компактно, уплотненно, сжатие некоторой совокупности знаний, а с другой – осмысление и умение раскрыть систему шагов, ведущих к сжатию знаний;
- *осознанность знаний* выражается в понимании связей между знаниями, путей получения знаний, умении доказывать;
- *сформированность мыслительных операций* (анализ, синтез, классификация, обобщение, конкретизация и др.), которые в своей совокупности предполагают овладение основными формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями;
- *системность знаний* – это совокупность знаний в их системе, структура которой соответствует структуре научной теории: раскрытие понятий, основных положений, подведение эмпирического базиса под основные положения, анализ следствия;
- *систематичность знаний* предусматривает осознание состава некоторой совокупности знаний, иерархии их последовательности, т.е. осознание одних знаний как базовых для других;
- *прочность знаний* означает длительность сохранения их в памяти, воспроизводимость их при необходимости в процессе решения педагогических задач.

По *деятельностной* группе критериев были выделены два блока показателей. Первый характеризовал умения педагогически мыслить, а именно: аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения, выражающиеся в следующих показателях:

- *осознанность (обоснованность) действий* на каждом этапе решения педагогической задачи;
- *самостоятельность и оригинальность* построения способов решения педагогических задач;
- *полнота умений* решать задачи, которая проявляется как сформированность решения педагогических задач на разных уровнях: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка;
- *оперирование составными элементами деятельности* в процессе анализа и решения педагогических задач (цель, объект, предмет, способ, условия): умение выделить и сформулировать каждый элемент деятельности в педагогической задаче, умение установить связи между ними, умение определить один или несколько элементов деятельности по другим заданным в педагогической ситуации.

Второй блок критериев составляет группа так называемых предметных умений, т.е. действий, которые можно наблюдать в непосредственной деятельности. Поэтому выделяются следующие показатели:

- *осознанность (обоснованность) действий* в создании условий для развития и саморазвития;
- *самостоятельность и оригинальность* построения способов педагогического общения;
- *осознанность (обоснованность) действий* в процессе организации педагогического общения;
- *осознанность (обоснованность) действий* в организации рефлексивной деятельности участников педагогического процесса.

Выделенные умения могут проявляться на разных уровнях (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Полоцкого государственного университета. В основе исследовательской работы лежало проведение серии сравнительных педагогических экспериментов. Для получения необходимых фактических сведений были выделены две группы респондентов (по 31 чел. каждая) – экспериментальная и контрольная. Диагностическая программа включала в себя совокупность методов, позволяющих всесторонне рассмотреть состояние основных компонентов профессиональной компетентности. Сбор фактического материала осуществлялся методами письменного анкетирования, метода анализа ситуаций и решения педагогических задач, анализа педагогических сочинений, уточняющих собеседований, наблюдений, бесед. Студентам была предложена развернутая комплексная анкета, содержащая систему открытых и закрытых вопросов по ведущим компонентам профессиональной компетентности, а также карта для оценки собственного уровня развития профессиональной компетентности. Данная карта выступала ориентиром для объективной оценки профессиональной компетентности студентов. Карта содержала ряд вопросов по основным компонентам компетентности (когнитивный, процессуально-деятельностный и мотивационный аспекты). Использование таких карт предусматривал также учет оценки независимого эксперта, знакомого с учебными и профессионально-ориентированными характеристиками студентов и основными компонентами профессиональной компетентности. В качестве экспертов выступали преподаватели, руководители педагогической практики в школе.

Анализ полученных данных проводился методами статистической обработки. Для анализа результатов определения уровня профессиональной компетентности был выбран трехфакторный дисперсионный анализ. В качестве независимых переменных были выбраны *группа* (экспериментальная и контрольная), *время* (в ходе эксперимента проводилось три среза по определению состояния компетентности: 1) в начале теоретического обучения педагогике активными методами обучения; 2) во время первой педагогической практики в школе; 3) в конце эксперимента после завершения теоретического обучения и педагогической практики в школе), и *компоненты* профессиональной компетентности. Для анализа брались мотивационный компонент (*мотивы*), когнитивный (*знания*) и процессуально-деятельностный (*умения*).

Опытно-экспериментальная работа предусматривала проведение трех контрольных срезов для определения динамики развития уровня профессиональной компетентности по трем ее составляющим компонентам (мотивационному, когнитивному, процессуально-деятельностному).

В ходе опытно-экспериментальной работы анализ всех трех компонентов, входящих в структуру профессиональной компетентности, показал значимые взаимодействия 3-го порядка:

- по изучению мотивов получились следующие результаты:  $F(12,720) = 2,35$ ;  $p < 0,0059$ , где  $p$  – уровень статистической значимости;

- по изучению знаний:  $F(18,1080) = 4,30$ ;  $p < 0,0000$  и умений:  $F(18,1080) = 5,03$ ;  $p < 0,0000$ .

Динамика представлена в виде гистограмм, наглядно представляющих эффективность опытно-экспериментальной работы (рис. 1 – 3).

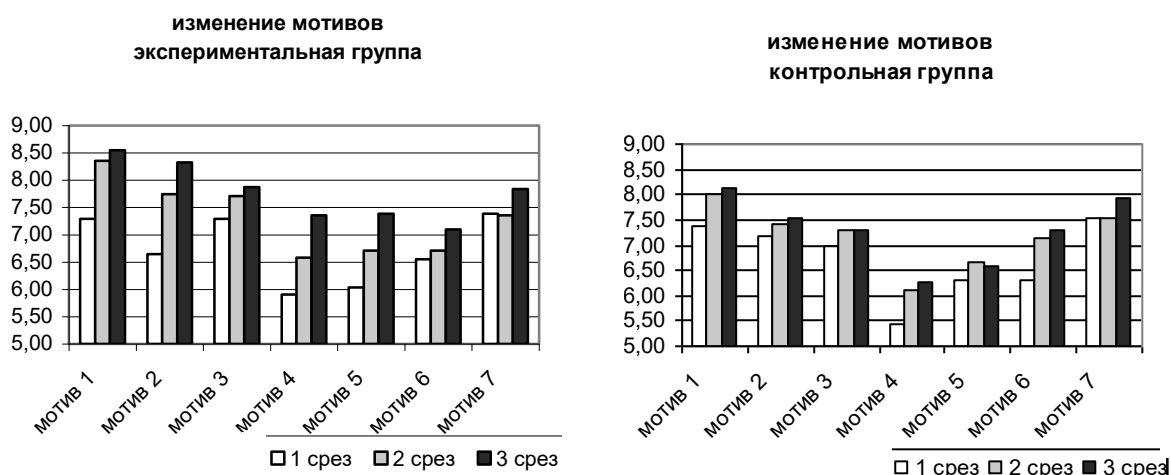


Рис. 1. Динамика изменений мотивов в экспериментальной и контрольной группах (мотивы):

1 – осознание учащихся как субъектов своей деятельности, восприятие их как полноправных участников педагогического процесса; 2 – любовь к детям, устойчивая потребность постоянного общения с детьми; 3 – осознание развития учащихся как главной ценности своего труда; 4 – развитый интерес к решению педагогических задач; 5 – глубокое осознание значимости и необходимости овладения логикой решения педагогических задач; 6 – желание принести максимальную пользу обществу, готовить творчески мыслящих и способных граждан; 7 – потребность педагогического творчества, потребность в постоянном совершенствовании своей профессиональной деятельности

Последовательно рассмотрим каждый компонент профессиональной компетентности.

Анализ уровня подготовки студентов контрольной и экспериментальной групп по результатам констатирующего эксперимента не показал значимых различий в развитии профессиональной компетентности, что говорит о том, что группы идентичны.

Рассмотрим динамику изменений в развитии основных компонентов компетентности во время повторных срезов. Анализ мотивационного компонента во время второго среза не показал существенных различий ни в контрольной группе, ни в экспериментальной. Так, апостериорный критерий Тьюки (HSD) показал для экспериментальной группы значимость изменений лишь в развитии мотивов 1 и 2 (осознание учащихся как субъектов,  $p < 0,001$ ; любовь к детям, потребность постоянного общения с ними  $p < 0,002$ ), для остальных значимость не выявлена. Для контрольной группы значимость выявлена только для мотива 6 (желание принести пользу обществу,  $p < 0,002$ ) (см. рис. 1). Во время третьего среза динамика ярче проявляется в экспериментальной группе, возросла значимость мотивов 1,2,4 и 5, по всем названным мотивам  $p < 0,000$ ; в контрольной группе мотивов 4  $p < 0,001$  и 6  $p < 0,000$ . Следует отметить, что уровень мотивационного компонента в обеих группах достаточно высокий и сохранялся на протяжении всей опытно-экспериментальной работы. Это подтверждается и анализом результатов анкетирования по выявлению отношения к будущей профессии и мотивов ее выбора (табл. 2).

Таблица 2

Отношение студентов к педагогической профессии и мотивы выбора ими педагогической деятельности (по результатам анкетирования), %

| Анкетные формулировки  | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--|--------------------------|--------------------|
| <i>Отношение к педагогической профессии</i>  |                          |                    |
| 1. Безусловно положительное  | 34                       | 35                 |
| 2. Скорее положительное, чем отрицательное   | 45                       | 45                 |
| 3. Индифферентное (безразличное)   | 12                       | 13                 |
| 4. Скорее отрицательное, чем положительное   | 5                        | 4                  |
| 5. Безусловно отрицательное  | 2                        | 1                  |
| 6. Не могу ответить определенно  | 2                        | 2                  |
| <i>Мотивы педагогической деятельности</i>  |                          |                    |
| А. Желание принести максимальную пользу обществу, готовить творчески мыслящих и способных граждан      | 24                       | 21                 |
| Б. Любовь к детям  | 34                       | 35                 |
| В. Потребность творчества  | 8                        | 10                 |
| Г. Стремление самоутвердиться в коллективе, заслужить поощрение или продвигаться по служебной лестнице | 6                        | 6                  |
| Д. Любовь к изучаемому предмету, стремление привить ее своим воспитанникам                             | 27                       | 28                 |

Как показывают данные таблицы, и в экспериментальной и контрольной группах наблюдается выраженное позитивное отношение к педагогической профессии, что является важным фактором для эффективного овладения способами профессиональной деятельности, формирования профессиональной компетентности. Среди выявленных мотивов выбора педагогической профессии на первом месте любовь к детям (34 и 35 % экспериментальная и контрольная группа соответственно), на втором – любовь к изучаемому предмету (27 и 28 %), на третьем – желание принести максимальную пользу обществу и готовить творчески мыслящих и способных граждан (24 и 21 %), и на четвертом – потребность творчества (8 и 10 %), на пятом – стремление самоутвердиться в коллективе, заслужить поощрение или продвигаться по служебной лестнице (по 6 % в обеих группах).

Анализ самооценок уровня развития когнитивного и процессуально-деятельностного компонентов компетентности, который осуществлялся непосредственно во время непрерывной педагогической практики в школе, существенных различий не показал. По некоторым показателям контрольная группа даже опередила экспериментальную. В частности, в развитии когнитивного компонента компетентности в контрольной группе выявлена значимость различий по показателям, касающихся знаний 3, 8, 10 (о составных элементах педагогической деятельности, о потенциале своей учебной дисциплины в развитии личности учащихся и о сущности и признаках личностно-ориентированного педагогического процесса). Анализ развития практических умений выявил значимость различий в контрольной группе, касающихся умений 2, 5, 9 (умения вычленять и формулировать педагогические задачи, моделировать педагогическое взаимодействие, диагностировать его результативность). Студенты экспериментальной группы не отмечают у себя выросший уровень умений и знаний, но как показывает анализ экспертных оценок, позитивные сдвиги есть в обеих группах, хотя эксперты не отмечают между ними принципиальных отличий.

Во время третьего, контрольного, эксперимента были получены результаты, доказывающие эффективность опытно-экспериментальной работы. По всем показателям когнитивного и процессуально-деятельностного компонента компетентности была выявлена существенная значимость различий в экспериментальной группе. Наглядно это представлено в виде построенных диаграмм на основе анализа полученных результатов (см. рис. 2, 3).

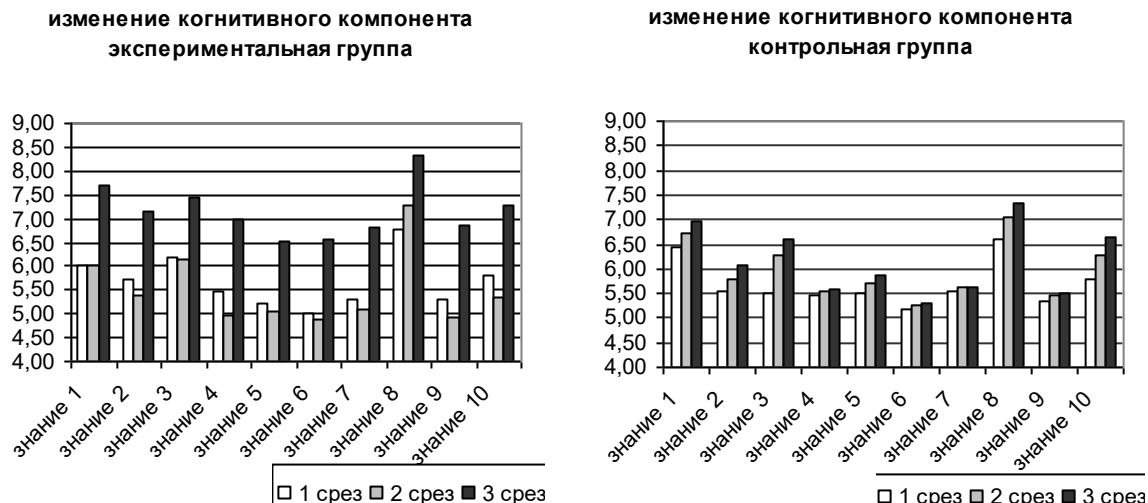


Рис. 2. Динамика развития когнитивного компонента по этапам эксперимента

среди студентов экспериментальной и контрольной групп (профессиональные знания):

1 – знания сущности педагогического процесса как фактора развития личности; 2 – знания сущности педагогической деятельности как непрерывного процесса выявления и решения педагогических задач; 3 – знания о составных элементах педагогической деятельности; 4 – знания алгоритма решения педагогических задач; 5 – знания о педагогических технологиях развития личности; 6 – знания о педагогической задаче как единице педагогического процесса; 7 – знания цели педагогического процесса; 8 – знания потенциала содержания своей учебной дисциплины в развитии учащихся; 9 – знания технологии диагностики уровня развития учащихся; 10 – знания сущности и признаков личностно-ориентированного педагогического процесса

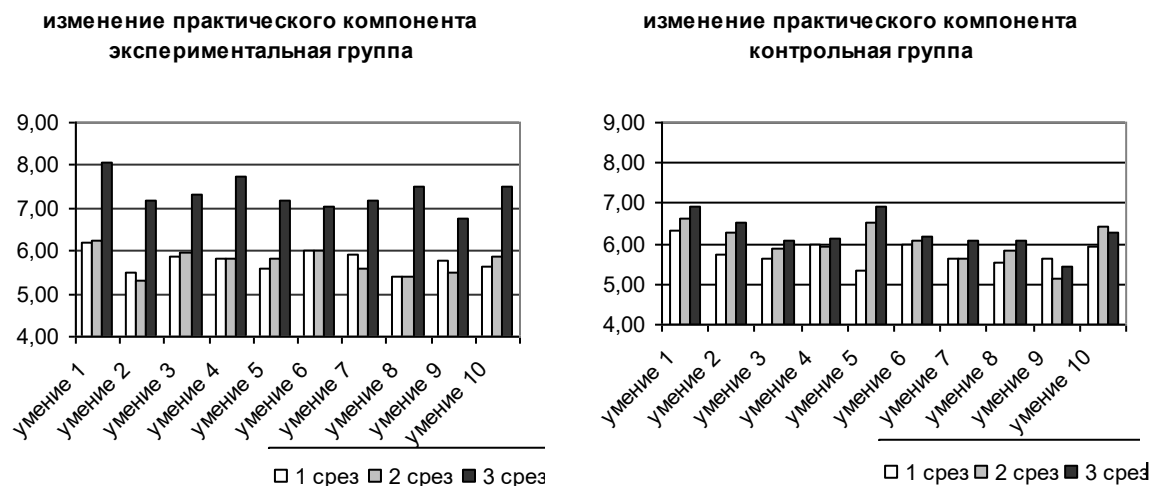


Рис. 3. Динамика развития практических умений по этапам эксперимента

среди студентов экспериментальной и контрольной групп (профессиональные умения):

1 – умение анализировать педагогические ситуации; 2 – умение вычленять и формулировать педагогические задачи в конкретной педагогической ситуации в соответствии с ранее поставленной целью педагогического процесса; 3 – умение проектировать пути и способы решения педагогических задач; 4 – умение отбирать систему педагогических средств для решения поставленных педагогических задач; 5 – умение моделировать эффективное взаимодействие в процессе реализации педагогических задач; 6 – умение осуществлять решение педагогических задач в соответствии с намеченным планом; 7 – умение прогнозировать результаты решений поставленных педагогических задач; 8 – умение осуществлять логико-педагогический анализ процесса решения педагогических задач; 9 – умение диагно-

стировать результативность процесса решения педагогических задач; 10 – умение организовывать рефлексивную деятельность участников педагогического процесса

На завершающем этапе эксперимента в контрольной группе для знаний 1, 2, 4 – 6, 7, 9 значимость не выявлена. Это знания – о сущности педагогического процесса как фактора развития личности, о сущности педагогической деятельности как непрерывного процесса выявления и решения педагогических задач, об основных приемах решения педагогических задач, о технологиях развития личности, о педагогической задаче как единице педагогического процесса, технологии диагностики уровня развития учащихся (см. рис. 2). Анализ процессуально-деятельностного компонента не показал значимость для умений 3, 4, 6, 7, 9, 10. Соответственно это умения – проектировать пути и способы решения педагогических задач в соответствии с поставленным планом, отбирать систему средств для решения педагогических задач, осуществлять решение задач в соответствии с намеченным планом, прогнозировать результаты своих решений, диагностировать результативность деятельности и организовывать рефлексивную деятельность участников педагогического процесса (см. рис. 3). Эти данные подтверждаются и качественным анализом письменных ответов студентов во время анкетирования и решения педагогических задач и анализа ситуаций. В контрольной группе многие студенты проявляют неуверенность, анализ педагогических ситуаций в основном сводился к возможным выходам из создавшегося положения. При этом они акцентировали внимание на отдельные моменты, условия, что в данной ситуации их не устраивало как педагогов, и руководствовались собственными эмоциями и чувствами, а не разрешением данной ситуации в целях развития личности учащихся и себя как специалиста. Часто анализ ситуаций был не полный или отсутствовал вовсе, сводился к переписыванию текста ситуации, а постановка задач отсутствовала либо представляла собой набор действий учителя. Перечисленные погрешности, проявившиеся в контрольной группе, мы относим в первую очередь к тому, что традиционная система подготовки не учитывает необходимость профессионального развития личности, использование педагогических задач и педагогических игр используется фрагментарно, что не создает условий для целенаправленного формирования профессиональной компетентности.

Студенты экспериментальной группы достаточно четко определяют сущность педагогической деятельности, подчеркивают ее значимость в развитии личности учащихся, при решении педагогических задач проявляют свои личностные качества, юмор, интерес к внутреннему миру учащихся, ответы их отличаются убедительностью, логикой, пониманием педагогических закономерностей.

Одной из задач эксперимента было определить согласованность самооенок студентов и оценок экспертов по основным показателям сформированности компетентности. Для решения этой задачи был подсчитан показатель корреляции Пирсона. Учитывая, что *t*-критерий Стьюдента не показал статистически значимой разницы по мотивационному, когнитивному и процессуально-деятельностному компоненту профессиональной компетентности в контрольной и экспериментальной группах, согласованность оценок проверялась по обеим группам сразу. Как показывает анализ результатов, у испытуемых получена сильная связь по всем показателям, но самым высоким является общий показатель по когнитивному компоненту – 0,80 в начале эксперимента и 0,91 в конце. По мотивационному компоненту общий показатель согласованности составляет 0,68 в начале и 0,69 в конце; по процессуально-деятельностному – 0,74 в начале и 0,89 в конце. Это говорит о том, что оценки согласованны, и теснота связи имеет хорошие показатели, что также доказывает эффективность опытно-экспериментальной работы.

**Заключение.** Использование активных методов обучения способствует формированию профессиональной компетентности, так как создает условия для саморазвития личности путем предоставления широкого выбора возможностей в профессиональной деятельности и оценочного отношения к этим возможностям и выбором возможностей учащихся [3, с. 7]. Особенностью профессиональной компетентности, формируемой посредством активных методов обучения, является способность человека строить свою профессиональную деятельность в динамических условиях. Это означает не просто осознавать цели и задачи, задаваемые обществом, коллективом, руководителем школы и т.д., а вырабатывать собственные путем согласования их с общественными, производственными, педагогическими интересами; не просто умело применять имеющиеся профессиональные знания соответственно сложившейся ситуации, а самостоятельно их получать, преобразовывать, переосмысливая каждый раз их содержание в зависимости от поставленных задач; не просто использовать приобретенные в процессе подготовки средства деятельности, а трансформировать их и создавать собственные, согласовывая их с целями, задачами и процессом осуществляемой деятельности; не ориентироваться на изначально заданную норму активности, а самому генерировать критерии и оценивать сделанное. Это тем более является важным, что в современных условиях, а также исходя из природы педагогической деятельности, невозможно однозначно предписать ее содержание, процессуальную сторону и другие важнейшие характеристики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й междунар. науч.-метод. конференции. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 283 – 286.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

3. Белозерцев, Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

*Поступила 25.09.2007*