

Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ,

orcid.org/0000-003-0782-3774

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики і методики її навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) *korostiyanec@gmail.com*

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики – визначенню, структурі й змісту одного з головних понять теми. Проводиться аналіз досліджень, присвячених цій проблемі. Автор статті викладає своє бачення визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність». Основна увага зосереджується на структурі та змісті професійно-педагогічній компетентності майбутніх учителів математики. Висвітлюються й обґрунтовуються структурні компоненти (настановний, гностичний, діяльнісний), критерії, показники.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, особистісні якості вчителя, математична компетентність.

Tamara KOROSTIYANETS,

orcid.org/0000-003-0782-3774

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Mathematics
and Methods of its teaching
South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine) *korostiyanec@gmail.com*

STRUCTURE AND CONTENT OF PROFESSIONAL & PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The article is devoted to one of the topical problems of formation of vocational and pedagogical competence of future teachers of mathematics - the definition, structure and content of one of the main concepts of the topic. An analysis of research on this issue is underway.

The scientific analysis of the problem of teacher's professional competence allows for the interpretation of the notion of "pedagogical competence" to be distinguished from several interpretations: 1) the reflection of the understanding of professional competence as a system of qualities and skills; 2) identification of the problem of the formation of professional competence in the organization of vocational training; 3) connection of the category "professional competence" with the phenomenon "culture", which is the result of the development of personality, its education and education; establishing the ratio between the concepts of "professional competence" and "readiness for professional activity" and others.

In our understanding, vocational and pedagogical competence is an integrated professionally personal entity in which the internal resources of a person, his personal qualities and abilities are considered as a source and criteria of effective subject activity in the education system. We tend to believe that this is an integrative property of a person possessing a complex of professionally meaningful qualities for a teacher; has a high level of scientific-theoretical and practical training for creative pedagogical activity and effective interaction with students in the process of pedagogical cooperation on the basis of the introduction of modern technologies for the achievement of high results.

Professional-pedagogical competence is considered as a system of general-professional and special-professional competencies. In view of this, the future teacher of mathematics should include mathematical competence in the professional and pedagogical competence of the future.

In the structure of vocational and pedagogical competence of the teacher of mathematics, we distinguish the following interrelated, interrelated components: the setting (motivational criterion), the gnostic (cognitive criterion) and the activity (operational criterion).

Within the framework of the educational component of the teacher's professional competence, we distinguish: the motivation for vocational and pedagogical activities and awareness of the specifics of this activity, the ability to self-determination and the desire for professional self-realization, professional self-awareness.

The gnostic component of the professional competence of the teacher is related to professionally oriented knowledge, knowledge of the theoretical and methodological foundations of the subject field of education, knowledge of the specifics of pedagogical communication and self-control in communication, pedagogical thinking.

The specificity of the activity component of the teacher's professional competence is the formation of research skills, the ability to apply knowledge in new learning situations, perceptual-integrative and reflexive skills.

Key words: vocational and pedagogical competence, personally oriented learning, competence approach, teacher's personal qualities, mathematical competence.

Постановка проблеми. Сучасний етап перебудови системи освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, його педагогічної майстерності, компетентності, ерудиції, інтелектуальності й загальної педагогічної культури. Це зумовлено істотними змінами в системі освіти України, які викликані переорієнтацією на ідеї гуманізму, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід у професійній підготовці. Головним пріоритетом в освіті стала особистість того, хто навчається, її становлення, яке досягається зміною міжособистісних відносин, застосуванням нових технологій навчання і педагогічних діагностик, керуванням освітнім процесом так, щоб той, хто навчається, був не тільки об'єктом навчання, а й суб'єктом процесу свого вчення.

Мета статті – визначити структуру та зміст професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики.

Аналіз досліджень. На сьогодні проблема особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку знаходить віддзеркалення в працях багатьох науковців. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці таких учених, як: В. Адольф, Н. Бібік, І. Ісаєв, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів підсилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань уміннями та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, чітко діяти в різних проблемних ситуаціях.

В. Сластьонін (Сластѣнин, 1981) поняття професійної компетентності педагога тлумачить як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. При цьому зміст підготовки педагога тієї або іншої спеціальності представлений у кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності педагога, що відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Ква-

ліфікаційна характеристика – це фактично зведення узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного і практичного досвіду. Основу структури компетентності педагога становлять численні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність.

Цілісна модель праці вчителя представлена в роботах А. Маркової (Маркова, 1993). Особливість її підходу полягає в тому, що пошук підстав професійної компетентності здійснений у психології праці вчителя. Хоча при цьому використовується термін «професійна компетентність», фактично дається комплексна характеристика професійно-педагогічної компетентності. А. Маркова розглядає компетентність як співвідношення об'єктивно необхідних знань, умінь, психологічних якостей, які властиві вчителю, та їх вплив на процес і результати педагогічної діяльності. Складниками професійної компетентності є такі: професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні знання (гностичний компонент); професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які потрібні в його професії (ціннісно-смысловий компонент); професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння (діяльнісний компонент); особистісні особливості, що забезпечують опанування вчителем професійних знань і умінь (особистісний компонент).

А. Деркач вважає, що професійна компетентність – це здатність педагога до рішення певного класу професійних завдань. Він стверджує, що професійна компетентність складається з: професійних педагогічних знань і умінь; професійних педагогічних позицій (стійкого відношення педагога до справи, до учнів, до колег, до себе); професійно важливих якостей особистості. Вчений виділяє три сторони професійної педагогічної компетентності: професіоналізм педагога; компетентність у педагогічному спілкуванні; особистісно-індивідуальну компетентність (Деркач, 2000: 146).

В. Веснін окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опанувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов (Веснін, 1998: 59).

Зв'язок професійної компетентності з властивостями, якостями, новоутвореннями особистості

є характерними для наукових праць Л. Анцифорової, Д. Завалишиної, Є. Рибалко, Н. Яковлевої.

Н. Кузьміна (Кузьміна, 1990) окреслює її як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, засіб формування особистості того, хто навчається, з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми. Складники професійної компетентності, за Н. Кузьміною, такі: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисциплін, що викладаються; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-педагогічна компетентність у галузі процесів спілкування; рефлексія професійної діяльності.

Отже, науковий аналіз проблеми професійної компетентності вчителя дозволяє з-поміж різних тлумачень поняття «педагогічна компетентність» виділити кілька напрямів:

- відображення розуміння професійної компетентності як системи якостей та вмінь;

- виокремлення проблеми формування професійної компетентності з проблем організації професійної підготовки;

- зв'язок категорії «професійна компетентність» із феноменом «культура», що є результатом розвитку особистості, її освіченості та вихованості;

- встановлення співвідношення понять «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності» та ін.

Науковими працівниками розробляються й постійно вдосконалюються ключові складники професійної компетентності вчителів. Серед них:

- продуктивна компетентність – вміння працювати, отримуючи прибуток; здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості (Ш. Амонашвілі, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторський, В. Цапок тощо);

- автономізаційна – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Пилипівський, А. Хуторський, В. Цапок, О. Шиян та ін.);

- інформаційна – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, В. Синенко, А. Хуторський та ін.);

- предметна – ЗУН в області конкретного предмета, спеціальності (В. Адольф, В. Введенський,

С. Висоцька, Т. Добудько, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко та ін.);

- особистісні якості вчителя – терпимість, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність та інші (Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко тощо);

- комунікативна – уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим; спілкування без обмежень усно, письмово, рідною й іноземними мовами (В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Пилипівський, А. Хуторський та ін.);

- моральна – готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко та ін.);

- психологічна – здатність використання психологічних ЗУН в організації взаємодії в освітній діяльності (Ш. Амонашвілі, Т. Добудько, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко та ін.);

- соціальна – уміння жити й працювати з оточуючими; вміння безконфліктно співіснувати (С. Висоцька, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Синенко, А. Хуторський та ін.);

- математична – уміння працювати з числовою інформацією, володіння математичними вміннями (А. Орлов, С. Раков та ін.);

- полікультурна – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їхньої індивідуальності та відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками (А. Хуторський та ін.).

Підсумовуючи зазначене вище, можемо відзначити, що сьогодні більшість науковців серед ключових позицій професійної компетентності вчителів виводять на перше місце саме продуктивну компетентність та розглядають її не лише як уміння працювати, а насамперед як здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу у творчості.

На основі здійсненого аналізу літературних, наукових, науково-публіцистичних джерел, вимог до професійної майстерності вчителів, умінь і навичок ми можемо сформулювати власне визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність».

У нашому розумінні професійно-педагогічна компетентність – це інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Ми схильні вва-

жати, що це інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної та практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Поняття професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики є видовим поняттям по відношенню до поняття професійно-педагогічної компетентності. Тому подане вище означення релевантне і для визначення сутності професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики, але повинно містити видові відмінності.

Професійно-педагогічна компетентність розглядається як система загально-професійних і спеціально-професійних компетентностей. Зважаючи на це, до складу професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя математики повинна входити математична компетентність.

Наприклад, математична компетентність, за С. Раковим (Раков, 2005: 15), – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Ми вважаємо, що математична компетентність особливо цінна в межах навчальної діяльності, оскільки дозволяє швидко орієнтуватися в області математики, адекватно вибирати прийоми і способи навчальної діяльності, що особливо актуально в умовах часткої зміни навчальних предметів. Важливим показником сформованості математичної компетентності є вміння переносити знання в нову ситуацію.

Математична компетентність у нашому розумінні – це системна властивість особистості, що виявляється в наявності глибоких і міцних знань з математики, в умінні застосовувати наявні знання в новій ситуації, здатності досягати значущих результатів і якості в діяльності. Інакше кажучи, математична компетентність припускає наявність високого рівня знань і досвіду самостійної діяльності на основі цих знань.

Підвищення якості розвитку математичної компетентності студентів вимагає нових, більш ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, перегляду структури і ретельного добору змісту математичної підготовки студентів у напрямі оптимізації її фундаментального і професійно-

прикладного компонентів, конструювання нового культурно-інформаційного навчального середовища, особистісно орієнтованої системи освіти.

Таким чином, видові відмінності професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики повинні бути закладені в спеціально-професійних компетентностях, які у свою чергу містять особливості, пов'язані зі змістом освіти, методами пізнавальної діяльності, особистісними якостями студентів.

У визначенні структури професійної компетентності майбутнього вчителя математики спираємося на наукову позицію дослідників, які в структурі праці вчителя виокремлюють такі складники: 1) професійно-змістовий; 2) професійно-діяльнісний; 3) професійно-особистісний.

У структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя математики виділяємо такі взаємозалежні, взаємопов'язані компоненти: настановний, гностичний і діяльнісний.

Настановний компонент передбачає формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах, тобто закладають фундамент особистості; визначають прикінцеву ефективність індивідуальної освітньої траєкторії, її спрямованість на оптимізацію професійної підготовки майбутніх педагогів природничо-математичних дисциплін.

Гностичний компонент синтезує науково-педагогічну інформацію академічного та практично зорієнтованого сегментів, де структуру академічного сегмента складають методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки інформації, а структуру практично зорієнтованого – методичний, суб'єктно-комунікативний блоки.

Діяльнісний компонент містить гностичні, аналітичні, проектувально-конструктивні, організаторські, комунікативні, уміння, що реалізуються в професійно-педагогічній сфері. Цей компонент передбачає оволодіння студентом комплексами професійних дій.

Розглянемо більш детально кожен із компонентів професійної компетентності вчителя математики.

Як уже зазначалося раніше, успішність здійснення вчителем педагогічної діяльності залежить від його індивідуальних рис особистості як суб'єкта діяльності. Тому до настановного компонента професійної компетентності вчителя ми відносимо насамперед мотиви, установки, інтереси, спрямованість особистості вчителя, тобто його індивідуальні особливості як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Розкриваючи сутність, якісні характеристики професійно-педагогічної діяльності, зауважуємо що результат будь-якої діяльності завжди залежить від її суб'єкта. На нашу думку, результат, продукт будь-якої діяльності є особистісно забарвленим. У ньому, крім властивостей об'єкта, з необхідністю присутні властивості самого суб'єкта цієї діяльності.

Відмітимо ті властивості та якості особистості вчителя, його індивідуальні суб'єктні особливості, що безпосередньо, на нашу думку, впливають на здійснення професійної діяльності вчителя. Зокрема, слід передусім схарактеризувати мотиваційний аспект професійної компетентності вчителя, а саме його настановний компонент.

У межах настановного компонента професійної компетентності вчителя ми виокремлюємо: мотивацію на професійно-педагогічну діяльність та усвідомлення специфіки цієї діяльності, здатність до самовизначення та прагнення до професійної самореалізації, професійну самосвідомість.

Як провідний чинник регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності, мотивація становить значний інтерес для педагогів. Налаштувати ефективну педагогічну взаємодію з тим, хто навчається, без урахування особливостей його мотиваційної сфери неможливо. Схожа за змістом діяльність декількох студентів може бути детермінована різними факторами. Тобто спонукальні джерела одного і того ж учинку (його мотивація) можуть бути абсолютно різними.

Мотив є внутрішнім стимулом особистості до того чи того виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язана із задоволенням певної потреби.

Загальновідомо, що успішність навчальної діяльності залежить від багатьох чинників психологічного та педагогічного порядку, зокрема соціально-психологічних і соціально-педагогічних чинників. Впливає на успішність навчальної діяльності й «сила» мотивації. У межах нашого дослідження необхідно приділити увагу насамперед мотивації на професію.

Не викликає сумнівів те, що успішність студентів у навчанні залежить переважно від розвитку навчальної мотивації, а не лише від природних здібностей. Між такими чинниками наявна складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема у випадку значної зацікавленості людини конкретною діяльністю) може бути задіяний «компенсаторний механізм». Нерозвиненість здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмета, усвідомленість вибору професії тощо), і, як наслідок, студент досягає значних успіхів у навчанні.

Водночас здібності й мотивація знаходяться в діалектичній єдності, і кожен з них певним чином впливає на рівень навчальної успішності. «Сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не тільки інтелектуальними показниками, а й мірою розвиненості професійної мотивації. Це не означає, що здібності не є значущими чинниками навчальної діяльності. Наявна система конкурсного добору до вищого навчального закладу так чи інакше здійснює «селекцію» абітурієнтів за рівнем загальних інтелектуальних здібностей. Ті, хто проходить відбір і стає першокурсником, переважно володіють приблизно однаковими здібностями.

У цьому випадку значущим є чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «невстигаючих» починає відігравати система внутрішніх стимулів особистості до навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі. Професійна мотивація зумовлена позитивним ставленням до професії, оскільки саме такий мотив пов'язаний із прикінцевою метою навчання. Свідомий вибір студентом професії, як і усвідомлення її значущості для суспільства, впливає на перебіг та якісні результати процесу навчання, забезпечує високі показники результату навчання у вищому навчальному закладі.

Студенти-першокурсники спираються здебільшого на власні ідеальні уявлення щодо майбутньої професії, які під час зіткнення з реальним життям піддаються трансформаціям. Проте навчально-виховний процес вищого навчального закладу повинен бути орієнтований на те, щоб студенти усвідомлювали творчий характер професії вчителя. Означене спостерігається у студентів, які часто послуговуються формулюваннями, приміром: «учитель – професія творча» або «учителювати означає самовдосконалюватися» тощо.

Аналіз наукового фонду засвідчив наявність високої задоволеності професією з боку студентів і прагнення займатися творчою діяльністю в майбутньому. Водночас студенти планують оволодіти основами професійної майстерності, переважно шляхом репродуктивної навчальної діяльності. У психологічному плані такі позиції є несумісними, оскільки творчі стимул-реакції можуть формуватися лише у відповідному творчому середовищі, зокрема у навчальному. Таким чином, формування реальних уявлень щодо майбутньої професії та щодо способів оволодіння нею повинно здійснюватися з перших курсів. Отже, формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником навчальної успішності студентів. Водночас позитивне ставлення не може

мати вагомого значення, якщо воно не спирається на адекватні уявлення щодо професії (зокрема, розуміння ролі певних дисциплін), на реальний зв'язок зі способами оволодіння нею, прагнення до професійної самореалізації, професійної само-свідомості.

Гностичний компонент професійної компетентності вчителя пов'язаний із професійно зорієнтованими знаннями, знаннями теоретичних і методичних основ предметної галузі освіти, зі знанням специфіки педагогічного спілкування та самоконтролем у спілкуванні, педагогічним мисленням.

Педагогічна діяльність є тим видом діяльності, що значно залежить від особливостей спілкування між усіма суб'єктами педагогічного процесу. Педагогічне спілкування є професійним спілкуванням з учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції та спрямоване на створення позитивного психологічного клімату, а також на оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом та тим, хто навчається.

Практична педагогічна діяльність характеризується рядом особливостей, що значно впливають на мислення педагога (складність, велика кількість і різноманітність реальних ситуацій; відповідальність за ухвалення правильного рішення; якісна відмінність об'єктів мислення, їхня мінливість, варіативність; тимчасова «спресованість» педагогічного процесу, що обмежує можливість вибору кращого варіанта рішення, тощо) і дозволяють виокремити особливий вид мислення – професійно-педагогічне мислення.

Аналіз наукової літератури дає змогу визначити професійне педагогічне мислення як пізнавальний процес виявлення педагогічної проблемності, вирішення котрої характеризується особистісним включенням педагога в перетворення в ході професійної діяльності. З огляду на це визначається й творче педагогічне мислення як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога, який відбувається на вищому, ієрархічно організованому рівні.

Крім того, існує думка розглядати мислення (у тому числі й професійне) як мислєдіяльнісний феномен. Говорячи про формування та розвиток професійного мислення, слід усвідомлювати, що в руслі мислєдіялісного підходу ця педагогічна задача потребує забезпечення єдності знань, переконань і практичних дій. Тому професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя незалежно від форм опрацювання навчального матеріалу має

поєднувати його зміст із методами і способами розв'язання задач, методами засвоєння матеріалу, контролю знань тощо, а професійне мислення вчителя, яке супроводжує й забезпечує оволодіння фаховими знаннями й уміннями, – виступати як синтез наукового та педагогічного мислення.

Розвиток професійно-педагогічного мислення у студентів педагогічного вищого навчального закладу є невід'ємним елементом професійної підготовки майбутніх учителів. Випускники педагогічних навчальних закладів повинні мати певний рівень сформованості педагогічної культури, вирізнятися високим рівнем розвитку рефлексії, не бути схильними до здійснення грубих, директивних дій у системі «учитель – учень», а бути орієнтованими на духовну роботу, пов'язану із самопізнанням, самовдосконаленням. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку в майбутніх педагогів такого виду професійного мислення, який надав би їм можливість самостійно оновлювати знання, підвищувати власну кваліфікацію, критично мислити та знаходити нові оригінальні способи розв'язування педагогічних задач.

Зосередимо увагу на характеристиках професійної компетентності вчителя математики, що відображають специфіку діялісного компонента.

Специфіка діялісного компонента професійної компетентності вчителя полягає у сформованості дослідницьких умінь, умінь застосовувати знання в нових навчальних ситуаціях, перцептивно-інтегративних та рефлексивних уміннях.

Сформованість означених умінь сприяє створенню «пізнавально-креативної атмосфери» на макрорівні (у суспільному форматі) та мікрорівні (у контексті вищого навчального закладу) завдяки забезпеченню кожному учаснику навчально-виховного процесу можливості розкрити власний інтелектуально-творчий потенціал в особистісно-індивідуальному вимірі, опанувати стратегії педагогічного пошуку засобами наукової самореалізації й, нарешті, впровадити набуті знання в широку практику.

Майбутньому вчителю такі вміння надають пріоритет розвитку «методологічної культури» (В. Буряк), одним із показників якої є постійне «занепокоєння» у вирішенні наукових проблем, бажання вивчити питання більш повно та досконало, розкрити його вичерпно, з різних боків та підходів. Широка обізнаність у певній галузі, навички до аналізу, застосування знань у нових навчальних ситуаціях формують прагнення особистості глибоко занурюватися в різні сфери людського буття, знаходити підтвердження власних думок у різноманітних сферах.

Висновки. Потужна професійна поінформованість, володіння процедурами наукового пошуку зумовлюють високу конкурентоздатність майбутніх педагогів. Уміння здобувати знання самостійно, застосовувати їх у нових навчальних ситуаціях, налагоджувати контакт відкриває можливість мобільної перекваліфікації, переконструювання комплексу знань, створення нових знанневих комплексів, інноваційних педагогічних технологій.

Володіння означеними вміннями дозволяє здійснювати накопичення та передачу знань у принципово нових для вчителя галузях.

Отже, здійснений аналіз наукових досліджень із проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів уможливив визначення структури професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. Москва : Юрист, 1998. 96 с.
2. Деркач А. А., Москаленко О. В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Астрахань, 2000. 328 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 326 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителей. Москва : Просвещение, 1993. 346 с
5. Раков С. А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги (або чи можна перетворити Україну на силіконову долину). *Комп'ютер у школі і сім'ї*. 2005. № 5. С. 5–8.
6. Слостёнин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.

REFERENCES

1. Vesnin V. R. Practical management of personnel: manual on personnel work / V. R. Vesnin. M. : Lawyer, 1998. 96 p.
2. Derkach A. A. Akmeologicheskie bases of professional self-consciousness of the personality / A. A. Derkach, O.V. Moskalenko. Astrakhan, 2000. 328 p.
3. Kuzmina N. V. Professionalism of the personality of the teacher and the master of production training / N. V. Kuzmina. M., 1990. 326 p.
4. Markova A. K. Psychology of teacher's work. Book for teachers / A. K. Markov. M.: Enlightenment, 1993. 346 p.
5. Rakov S. A. Modern teacher of informatics: qualifications and requirements (or can Ukraine be transformed into a silicon valley). *Computer in school and family*. 2005. № 5. P. 5–8.
6. Slastonin V. A. Professional readiness of the teacher for educational work. *Soviet pedagogy*. 1981. № 4. P. 76–84.