ВИДИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

ДЛЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

УДК 005.336.2:37.011.3-051-056.45

У статті розкривається суть та зміст загальних і професійних компетентностей педагога, діяльність якого спрямована на розвиток обдарованої особистості в її індивідуальному прояві. Розкривається спрямованість та зміст шести видів професійних педагогічних компетентностей педагога: соціально-діагностична, соціально-моделювальна, соціально-прогнозувальна, соціально-проектувальна; соціально-технологічна; соціально-рефлексивна.

Ключові слова: компетентність, компетенції, види професійних компетентностей педагогів, які працюють з обдарованими дітьми.

Людмила БУРКОВА

Заступник директора з науково-організаційної роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України, доктор педагогічних наук

Робота педагога з обдарованими дітьми вважається достатньо складною і, як показує практика, відбувається, спираючись на професійний досвід, особистісні дані фахівця та його інтуїцію. На жаль, при підготовці педагогів у вищих навчальних закладах роботі з обдарованими дітьми не приділяється достатньої уваги. Тобто формування професійних компетентностей для роботи з розвитку обдарованостей у дітей проходить спонтанно, стихійно. Разом з тим, визначення професійних компетентностей, які необхідно сформувати в педагогів для розвитку обдарованостей у дітей, сприятиме не тільки підвищенню рівня професіоналізму у фахівців, але й дозволить здійснювати роботу з дітьми більш цілеспрямовано та продуктивно.

Отже, перш за все, необхідно визначити професійні компетентності, якими повинен оволодіти педагог для роботи з розвитку обдарованостей у дітей.

Компетентнісний підхід сьогодні в освіті вважається достатньо розробленим, проте дискусії навколо нього стосовно визначення професійних компетентностей, змісту їх наповнення, технологій формування, діагностики рівнів сформованості не завершено. На наш погляд, це пов'язано, *по-перше*, зі стереотипним розумінням компетентнісного підходу та бажанням його спростити, „вмонтувавши" у традиційну зрозумілу систему підготовки фахівців у вищій школі, *по-друге*, що виходить з по-

переднього, компетентності фахівців зводяться до знань, умінь, навичок. Такі наслідки виходять з проблеми перевірки сформованості професійних компетентностей. Виявляється, що традиційна модель, в основі якої – оцінювання знань, умінь, навичок настільки увійшла в систему підготовки, що будь-яка парадигма підготовки фахівців або результативність технологій вимірюється звичними, але формальними критеріями. Вони є наочними та зручними для обробки результатів, оскільки відображають кількісний підхід, що вимірює якість за розрахунком: *вивчена тема* (модуль) – *здано на кількість балів*. Компетентності за такої умови автоматично втрачають характеристики, що визначаються як інтегрована якість особистості та спроможності чи здатності розв'язувати професійні задачі.

Отже, низка проблем з впровадженням компетентнісного підходу вимагає, перш за все з'ясувати розуміння понять „професійні компетентності", „компетенції", що впливатиме на обґрунтування наукових підходів до їх визначення та утворить основу для розгортання компетентнісного підходу в практиці професійної підготовки.

Не зупиняючись на семантичному аналізі цих понять, розуміння яких у психолого-педагогічних дослідженнях немає єдиної точки зору, необхідно зазначити, що в загальноєвропейському проекті TUNING вони не виявили суттєвої різниці: „...поняття компетенцій і навичок включає ***знання і розуміння*** *(теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти),* ***знання, як діяти*** (практичне і оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання, ***„як бути"*** (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими у соціальному контексті)" [4]. Компетенції являють собою сполучення характеристик (що відносяться до знання та його застосування, до позицій, навичок і відповідальностей), що описують рівень або ступінь, який певна особа здатна ці компетенції реалізувати». Компетентність розглядається як індивідуальна характеристика професійного рівня фахівця, що виявляється в його професійній діяльності, а компетенція – як ідеальна мета, якої прагне фахівець при освоєнні професії. Отже, компетентності характеризують суб'єкта професійної діяльності і виявляють його відповідність встановленим компетенціям. Компетентності є внутрішніми характеристиками, які визначаються як спроможність або здатність фахівця виконувати професійну діяльність.

Таким чином, професійні компетенції є ззовні заданими *вимогами* до здійснення професійної діяльності, професійні компетентності виявляють *здатність* фахівця *виконувати* професійну діяльність. Компетентності виявляються, з одного боку, як особистісна властивість – *здатність,* з іншого – як ефективна *дія***.** Кожна конкретна діяльність має індивідуальну структуру, але при цьому відповідає загальній, у яку входить мета діяльності, мотиви, окремі дії (як способи досягнення мети), результати. Оволодіння компетентностями означає оволодіння певними діями для досягнення мети. У професійній діяльності це означає оволодіння професійними діями, засвоєння яких створює можливість, отримуючи якісні результати, досягати мети у професійній діяльності.

Професійні дії – це той інструментарій, за допомогою якого здійснюється діяльність, тому вони є структурними складовими професійних компетентностей. Звідси, виявлення компетентностей для фахівців здійснюється через аналіз способів професійних дій, способів професійної діяльності. Діяльнісний підхід виявляється загальним методологічним підходом у визначенні професійних компетентностей та зумовлює реалізацію принципів, що відповідають розгортанню логіки розв'язування професійних задач.

Будь-яка діяльність має задачну природу. Не є винятком і професійна діяльність. Значить, професійні компетентності фахівця виявлятимуться у процесі розв'язання професійних

задач та результативності. Тому компетентністю фахівця є його *здатність до розв'язування класу задач*, що відповідають *предмету професійної діяльності.*

Задачний підхід, з нашого погляду, є універсальним з точки зору виявлення професійних компетентностей, процесу підготовки та перевірки рівнів їх сформованості.

Кожна професія має певний клас, види та типи професійних задач. Не є винятком професія педагога. Педагогічна професія відноситься до групи соціономічних професій, загальним предметом професійної діяльності яких є соціальна взаємодія, що відбувається на різних соціальних рівнях. Фахівці цієї групи професій за специфікою своєї професійної діяльності та її цілями впливають на свідомість людини, формують світогляд, системи цінностей, їх виявлення в життєдіяльності людини, утворюють життєві смисли та стратегії тощо. До таких професій відносимо: педагогічні, юридичні, журналіста, соціолога, педагога, соціального працівника, психолога (у т.ч. соціального психолога), священика тощо. Отже, загальним для соціономічної групи предметом професійної діяльності є соціальна взаємодія, яка відбувається на рівнях: „людина – людина", „людина – соціальна група", „соціальна група – соціальна група", „людина – суспільство", „соціальна група – суспільство".

У межах загального предмета професійної діяльності соціономічних професій визначається окремий предмет для кожної з них. Предмет професійної діяльності відображає характеристики професійних задач, з якими має справу фахівець. Для розв'язування цих задач необхідно володіти спеціальними способами професійних дій та діяльності. Ці способи мають бути адекватними характеристикам задач для їх розв'язування.

Під способами професійних дій розуміємо спеціальну одиницю діяльності для досягнення мети при розв'язуванні професійної задачі. Зрозуміло, що за рахунок однієї одиниці задача не може бути розв'язаною, для цього необхідна організована (ієрархічна) сукупність послідовних дій для досягнення мети, тобто цілеспрямована діяльність. Здатність розв'язувати професійні задачі, (професійні компетентності) формуються на основі засвоєння способів професійних дій та діяльності. При цьому механізмом для формування здатності виступає навчальна задача.

Загальний предмет професійної діяльності соціономічної групи професій зумовлює види базових професійні задач, розв'язання яких потребує володіння фахівцями-соціономістами базовими професійними компетентностями. Структуру базових професійних компетентностей утворюють: соціально-діагностична, соціально-моделювальна, соціально-прогнозувальна, соціально-проектувальна, соціально-технологічна та соціально-рефлексивна. Ці компетентності в кожній з професій отримують свій специфічний зміст, який наповнює професійні задачі. Не є винятком професія педагога.

Розглянемо їх загальний зміст у визначеній послідовності.

Соціальна діагностика є необхідною умовою розв'язування педагогічної, соціально-педагогічної, психологічної, соціально-психологічної проблеми. Адже діагностика проблеми або низки (ієрархії взаємозалежних), кола (неструктурованих або непрямо пов'язаних між собою) проблем є початком розв'язування професійної задачі. Діагностична процедура вперше введена в медицині, а сам термін „діагностика" (*diagnostikos*) у перекладі з грецької означає „здатний розпізнавати".

У подальшому діагностика як метод почала застосовуватися в інших наукових галузях, а також у соціальній професійній сфері і тому отримала статус соціальної діагностики, хоча може мати специфіку соціально-педагогічної діагностики, тобто такої,

що виявляє педагогічні проблеми, пов'язані з соціальним середовищем. Педагогічна діагностика є частиною більш загальної соціально-педагогічної діагностики, яка розпізнає педагогічні проблеми, що пов'язані із вихованням особистості, її соціальною адаптацією, подоланням вікових та комунікативних криз, проблем у навчанні особистості, вихованні певних особистісних якостей тощо. За аналогією соціальна діагностика включає також соціально-психологічний та психологічний напрями, які є актуальними для психолога, соціального працівника. Отже, соціальна діагностика являє собою комплексне вивчення особистості, причин виникнення проблем в особистості.

У межах компетентнісного підходу ідеальним методологічним інструментарієм для педагогічної діагностики є задачний підхід. Задачний підхід передбачає застосування спеціально підготовлених задач, що пропонуються суб'єкту у вигляді соціальної ситуації, проблеми. Компетентність педагога виявляється в умінні структурувати проблеми: основна проблема, другорядна, додаткова, проблема третьої особи; будувати їх ієрархічну послідовність за причинно-наслідковими зв'язками, ступенем пріоритетності тощо.

Діагностична компетентність дозволяє у подальшому будувати стратегію роботи з особистістю з розв'язання виявлених проблем.

У роботі з обдарованою особистістю, якій, як відомо не тільки з висновків психологічних робіт, присвячених питанням корекційної роботи з цією категорію дітей, але й з педагогічної практики, властиві неабияка динаміка в діяльності, активність, швидка реакція, виникають проблеми, пов'язані з соціалізацією серед однолітків та з педагогами, які орієнтовані на середнього учня. Як правило, педагоги обмежуються зауваженнями, дисциплінарними покараннями тощо, що не сприяє їх адекватному до індивідуальної природи розвитку, підтримки мотивації до навчання, самоосвіти, розгортанню саморозвитку унікального особистісного потенціалу. Педагогічна діагностика може вплинути на виявлення істинних чинників невідповідної поведінки учня з тим, щоб побудувати індивідуальну стратегію розвитку для такої дитини.

Отже, володіння педагогічною діагностикою передбачає здатність педагога виявляти педагогічні проблеми, фіксувати їх прояв, визначати основну, другорядну, додаткові проблеми, структурувати їх для подальшої роботи з суб'єктом навчально-виховної діяльності.

Соціально-моделювальна компетентність зумовлюється наступним кроком розв'язування педагогічної проблеми. Моделювання створює умови для зведення до мінімуму суб'єктивізму в цілепокладанні (утворенні з проблеми задачі), оскільки шляхом наукового аналізу встановлюється взаємозв'язок між різними проблемами, їх взаємообумовленість, ієрархічна послідовність. У процесі моделювання відбувається „відсічення" зайвої інформації, зосередженість на важливих факторах, інформації, що структуруються в задачу, в якій є чітка умова та питання (мета) розв'язування.

Аналіз спеціальної літератури показує, що соціальне моделювання розглядається як формалізована фіксація ситуації, проблеми в її зв'язках; метод пошуку розв'язування проблеми. Тоді в таке моделювання, взагалі, та у педагогічне, зокрема, включаються відповідні методи: дерево рішень, дерево цілей, експертні оцінки тощо. Для професійної компетентності педагогів важливо вміти формалізувати ситуацію, що потребує її зупинити для того, щоб перетворити її на задачу. Результатом соціального моделювання є формалізована ситуація, перетворена на задачу для подальшого її розв'язування фахівцем.

Оскільки соціальне, як і педагогічне, моделювання є відтворенням ситуації або проблеми у формалізованому вигляді, то це передбачає ви-

значення основної проблеми. Тобто моделювання має грунтуватися на роботі з основною проблемою. *По-перше*, від основної проблеми похідними можуть бути інші – другорядні, додаткові тощо. *По-друге*, як правило, у розв'язанні основної проблеми знаходиться рішення інших проблем.

Етап завершення моделювання дозволяє приступити до наступного – прогнозування через пошук гіпотез та альтернати розв'язування задачі, порівнюючи їх стратегії, процес та наслідки розв'язування.

Дослідники запевняють, що в реальному житті соціальні проблеми утворюють ієрархічну систему, серед яких одна або дві посідають місце ключових, ще декілька є „субключовими", що походять від проблем першого порядку [1, 2 та ін.], які визначається на етапі моделювання. Ними визначаються пошукове та нормативне прогнозування та застосування видів прогнозування у різних соціальних сферах. Якщо в пошуковому прогнозі основу дослідження утворює екстраполяція в майбутнє динамічного ряду даних, закономірності розвитку яких у минулому і теперішньому відомі, то метою нормативного прогнозування є вибір оптимального (кращого) із визначених розв'язань, що відповідають заданій меті.

Важливого значення у прогнозуванні набуває мета, яка завершує етап моделювання і досягається двома способами. Перший спосіб потребує абстрагування від обмежень (ідеальне уявлення результату), а другий – побудова прогнозу відповідно до обмежень. Другий спосіб вимагає найбільшого наближення до реальності, оскільки він має врахувати всі можливі фактори впливу на досягнення результату.

Ю. Козелецьким [3] розроблена процедура прогнозування розвитку ситуацій ризику, що, по-перше, пов'язано з динамікою та невизначеністю подій, складністю виявлення наслідків. Ці фактори присутні в професійній діяльності соціономістів. Учений пропонує застосовувати метод матриці.

Таблиця 1

Алгоритм побудови прогнозу для ситуацій з ризиком

a_1	H_1	H_2
a_2	$W_{1.1}$	$w_{2.1}$
	$W_{2.1}$	$w_{2.2}$

Умовні позначення:
a – альтернатива;
H – гіпотеза (можливі наслідки);
W – можливі варіанти розв'язування проблеми за обраною альтернативою і гіпотезою.

Отже у таблиці 1 наочно представлено процес здійснення прогнозування на основі теорії прийняття рішень. Цей метод дозволяє визначити можливі альтернативи та гіпотези щодо альтернатив розв'язування, а також шляхом порівняння можливих варіантів розв'язування задачі обрати оптимальний.

Соціальне проектування визначеного розв'язування задачі є наступною вимогою. Термін проектування походить від лат. „*projectus*" – кинутий уперед та означає процес створення моделі, прототипу розв'язування соціальної задачі. Соціальне проектування як окрема наукова і фахова галузь з'явилися недавно у XX ст., коли стало очевидним, що ігнорування соціальних аспектів життя має серйозні наслідки для функціонування сучасних суспільств. Соціальне проектування бере початок з технічного проектування. На сучасному етапі розвивається напрям соціального проектування як самостійної галузі.

Соціальне проектування може визначатися як професійна дія, що є логічною за етапом прогнозування, а може бути самостійною професійною діяльністю фахівця. У зв'язку з цим розрізняються підходи щодо застосування соціального проектування. Ним передбачено здійснення певної послідовності дій, що відповідають логіці розв'язування задачі. Кожна така дія відповідає меншій одиниці мети по відношенню до загальної. Оскільки соціономічна задача – динамічна задача із ризиком. Фахівець при плануванні реалізації конкретних дій має застосовувати такі методи, як „дерево цілей", „дерево рішень", що

відображають покроковість та послідовність дій та сприяють гнучкості при розробці плану послідовності розв'язування задачі.

Соціальне проектування як і соціальна діяльність відображається в змісті діяльності – проектуванні соціальних проектів, програм, що є складним у процесуальному розумінні здійснення цього виду професійної діяльності. У соціальному проекті відображається майбутній бажаний стан системи за наявністю та достатності для цього ресурсів, до яких входять *фінансові, трудові, економічні, матеріальні, законодавчі, інтелектуальні, ціннісні* та інші складники, що утворюють цілісність проекту.

Для цього визначається актуальна соціальна проблема, що потребує розв'язування, формулюється мета, визначається об'єкт, предмет для розробки та етапи розробки.

Соціальний проект має відповідати певним нормам розробки:

1) бути створеним на науковій основі;

2) не суперечити моральним нормам, прийнятим у суспільстві;

3) виявляти загальноприйняті цінності в суспільстві;

4) відповідати соціальному замовленню (бути актуальним);

5) не мати суперечностей;

6) бути призначеним для реалізації в соціальній структурі.

Зважаючи на те, що будь-яке нововведення має позитивні і негативні наслідки на систему, в якій буде застосовуватися, розробникам проекту необхідно прагнути до визначення можливих негативних наслідків та зведення їх до мінімуму.

Таким чином, проектування спрямовано на встановлення логічності, порядку, послідовності, етапності його здійснення, у зв'язку з цим розробляється план його реалізації та терміни досягнення.

Наступною вимогою для здійснення професійної діяльності є технологічність діяльності. Це вимагає від фахівця володіння спеціальними педагогічними технологіями навчання і виховання для розв'язування професійних задач. Соціальна технологічність виявляється в усіх попередніх видах компетентностей як методологічний та методичний інструментарій. Разом з тим, вона виокремлена нами як самостійний вид професійної компетентності. Це пов'язано з відповідним етапом розв'язування задачі, коли завершується соціальне проектування та відбувається розв'язування задачі. Необхідність добору технологій, технік та методів обумовлюється визначеними цілями розв'язування та етапами їх досягнення.

Соціальна технологічність при розв'язуванні професійних задач спирається на необхідний для цього інструментарій. Вона виявляється як засіб розв'язування задач, проблем, ситуацій. Цей бік сучасної професійної діяльності соціономістів (яскраво це представлено в освітній сфері) активно почав розвиватися наприкінці ХХ ст., але і сьогодні для цієї групи професій не вироблено єдиної класифікації інструментарію, що ускладнює процес компетентнісної підготовки фахівців до професійної діяльності. Разом з тим, такий стан проблеми об'єктивно зумовлений динамічністю процесу розвитку та впровадженням технологій в освітню систему. Оскільки соціальні технології не можуть застосовуватися без їх моделювання, проектування та прогнозування, ця професійна вимога, на рівні професійної компетентності, є залежною від попередніх вимог та компетентностей.

Вимога оцінки та аналізу власної професійної діяльності, соціальних явищ, процесів, що відбуваються в суспільстві потребує володіння фахівцем інструментарієм соціальної рефлексії. Рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення) здійснюється на основі аналізу явищ, їх зміни, При цьому, може відбуватися у групі аналіз і самоаналіз. *Соціальна рефлексія у професійній діяльності здійснюється на трьох рівнях:* 1) аналіз та наслідки власної професійної діяльності; 2) аналіз і наслідки розв'язування професійних задач; 3) рефлексія соціальних (педагогічних) явищ та подій, наслідки введення освітніх інновацій в освітнє середовище.

Під час здійснення педагогічної рефлексії відбувається усвідомлення

того: Як? Яким чином була розв'язана професійна задача? Чому отримані такі наслідки? Що необхідно було б зробити інакше? Що необхідно для того, щоб зменшити негативні наслідки?

Соціальна рефлексія спрямована не тільки на аналіз власної професійної діяльності, необхідної фахівцю для професіогенезу, але й для аналізу впливу тих заходів, що були здійснені в соціальній структурі, елементах системи або системи взагалі. Для того, щоб такий аналіз відбувався, фахівець повинен володіти відповідною професійною компетентністю ще до отримання професійної освіти. Разом з тим, за розумінням дослідників, рефлексія є механізмом оцінки не тільки зовнішніх соціальних процесів, явищ, а і самооцінки фахового рівня та професіогенезу.

Отже, якщо проектувати базові професійні компетентності в підготовку педагогів для роботи з обдарованими дітьми, то необхідно їх розглядати, по-перше, як специфічну ієрархічну структуру із 6-ти взаємопов'язаних видів, по-друге, як частину змісту професійних компетентностей педагогічної діяльності. Для більш конкретного визначення професійних компетентностей педагога, який працює з обдарованими дітьми необхідно з'ясувати специфіку *предмета професійної діяльності.*

Визначення предмета професійної діяльності, обмеженого категорією суб'єктів професійної діяльності, може здійснюватись через мету професійної діяльності та спрямованість власне предмета. Помилковим буде, якщо назвати предметом професійної діяльності – діагностику або супровід, підтримку. Це – окремі складові або частки цілого процесу, метою якого є розвиток обдарованості. Розвиток обдарованості охоплює діагностику, супровід, підтримку, проектування розвитку, розв'язання низки проблем обдарованих дітей. Звідси, предметом професійної діяльності педагога, що працює з обдарованими дітьми, буде *розвиток особистості та її обдарованості* в певних умовах (наприклад, в освіті).

Професійні компетентності в цьому випадку будуть відображати в межах загальнопрофесійних – специфічні, зумовлені спрямованістю предмета професійної діяльності. Розглянемо їх:

1) ***соціально-діагностична*** – потребує володіння теоретичними та методологічними знаннями, (поняттями, концепціями, теоріями, підходами, принципами, технологіями, специфічним інструментарієм діагностики) розпізнавання обдарованості дитини, педагогічної (психологічної, соціальної) проблеми розвитку та прояву обдарованості, виявлення характерних ознак обдарованості, напрями їх розвитку; застосуванням діагностичного інструментарію, обробкою результатів тощо;

2) ***соціально-моделювальна*** – ґрунтується на теоретичних та методологічних знаннях (поняття, концепції, теорії, підходи, принципи, інструментарій моделювання), передбачає здатність та вміння фахівця моделювати соціальну ситуацію, пов'язану з розвитком особистості та її обдарованості, соціальні проекти, програми, завдання тощо, застосовуючи принципи, технології, методи моделювання, фіксуючи основні ознаки, характеристики, властивості проблеми, пов'язаної з розвитком особистості та її обдарованості;

3) ***соціально-прогнозувальна*** – забезпечується рівнем теоретичних та методологічних знань, (поняття, концепції, теорії, підходи, принципи, інструментарій соціального прогнозування); включає здатність та вміння прогнозувати розвиток особистості та її обдарованості, соціальні проблеми (ситуації), пов'язані з цим, визначати гіпотези, альтернативи (як систему варіантів) їх розвитку та обґрунтовувати розвиток подій у відповідності із визначеними альтернативами і цілями; передбачувати наслідки застосованої альтернативи;

4) ***соціально-проектувальна*** – ґрунтується на теоретичних та методологічних знаннях (поняття, концепції, теорії, підходи, принципи, інструментарій соціального проектування), проектування розвитку особистості та її обдарованості, соціальних екологічних умов, що забезпечують цей розви-

ток, проектування ієрархії педагогічних (психологічних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, соціальних або комплексних) цілей, задач, послідовність їх розв'язування; звіряти етапи із загальною метою, вносити корективи у проект. Змістом проектування є розвиток особистості та її обдарованості, соціальні умови, ситуації успіху тощо;

5) ***соціально-технологічна*** – передбачає володіння теоретичними та методологічними знаннями теорії систем, теорії системного аналізу та прийняття рішень (поняття, концепції, теорії, підходи, принципи, інструментарій застосування технологій), різними професійними технологіями, техніками, методами, спрямованими на розв'язання професійних задач, ситуацій, проблем різного рівня, пов'язаними з розвитком особистості та її обдарованості;

6) ***соціально-рефлексивна*** – передбачає володіння фахівцем теоретичними та методологічними знаннями (поняття, концепції, теорії, підходи, принципи, інструментарій соціальної рефлексії), оціночними методами власної професійної діяльності, наслідків; умінням аналізувати причини удач та невдач, помилок; аналізувати цілі, рівень їх досягнення та помилки процесу; результати діяльності, володіння рівнями професійних компетентностей; планувати стратегію професійного розвитку. Вміти аналізувати соціальні проекти, програми для розвитку особистості та її обдарованості, відповідність їх потребам суспільства, цінностям, можливостям (індивідуальним, особистісним) суб'єкта процесу розвитку.

Таким чином, визначені базові професійні компетентності в установленій послідовності відображають, по-перше, логіку здійснення процесу професійної діяльності педагогами, по-друге, їх діяльнісну складову. Необхідно зазначити, що конкретизація базових професійних компетентностей відбувається в межах аспектів визначеного предмета професійної діяльності педагогів, які працюють з обдарованими дітьми і ставлять собі за мету розвиток у них обдарованостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атунин А. Е. Модели и алгоритмы принятия решений в нечетких условиях. [монография] / А. Е. Алтунин, М. В. Семухин. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университете, 2000. – 352 с.
2. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем): хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Карл Дункер: [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова]. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 258-268.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий: [пер. с польского Г. Е. Минца и В. Н. Поруса]. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
4. UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development. – 2006. – 6 p. [Online]. – URL. 29.01.2007: <http://www. ide.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurevZhoupdf>. – Lang.eng.

Людмила Буркова

Виды профессиональных компетентностей педагога для работы с одаренными детьми в системе образования

В статье раскрывается суть и содержание общих и специальных профессиональных компетентностей педагога, деятельность которого направлена на развитие одаренной личности в ее индивидуальном проявлении. Раскрывается направленность и содержание шести видов профессиональных педагогических компетентностей педагога: социально-диагностическая, социально-моделирующая; социально-прогнозная; социально-проектная; социально-технологическая; социально-рефлексивная.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, виды профессиональных компетентностей педагогов, работающих с одаренными детьми.

Liudmyla Burkova

Kinds of Teacher's Professional Competences for Work with Talented Children

The essence and the content of teacher's general and professional competences are revealed in the article. Teacher's activity is aimed at individual development of the talented youth. The orientation and the content of 6 types of professional pedagogic competences are described. Those are as listed: social-diagnostic, social-designing; social-prognostic; social-project; social-technological; social-reflexive.

Key Words: competence, types of teacher's professional competences (who are specialized in working with talented youth).