

УДК 37.018.018.46; 371.315; 371.315.6

Ольга БАРАБАШ

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті представлено обґрунтування типів навчально-професійних задач для підготовки вчителів у післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: задача, навчально-професійна задача, предмет професійної діяльності, складові професійної компетентності.

О. Барабаш. Система учебно-профессиональных задач для подготовки учителей в последипломном образовании. В статье обосновано типологию учебно-профессиональных задач для подготовки учителей в последипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: задача, учебно-профессиональная задача, предмет профессиональной деятельности, составные профессиональной компетентности.

O. Barabash. System of training and professional problems for training teachers in postgraduate education. The article deals with the problem of argumentation of types of educational and professional problems for training of teachers at In-Service Teacher Training Institutes.

Key words: problem, educational and professional problems, the subject of professional activity, components of professional competence.

Мета: обґрунтувати типи навчально-професійних задач для підготовки учителів у післядипломній освіті.

В умовах реалізації компетентнісного підходу активізувалася потреба пошуку та обґрунтування сучасних підходів до фахової підготовки спеціалістів. Найбільш помітною є тенденція максимально враховувати у процесі навчання особливості та зміст професійної діяльності. З цією метою аналізуються найбільш типові її професійні функції (задачі), типові проблемні ситуації тощо, які узагальнюються у вигляді навчальних ситуацій, моделей та стають змістом навчально-професійної діяльності. У результаті навчання майбутні фахівці набувають досвіду, здатності діяти в кон-

кретних ситуаціях, розуміючи міжпредметний характер професійної діяльності. Це дозволяє уникнути протиставлення теоретичного та практичного аспектів навчання, коли спочатку розглядають предмет вивчення в теорії, окремо формують уміння та навички, а потім створюються окремі ситуації, у яких необхідно перенести отримані у такий спосіб досвід на практику. Зважаючи на активну (суб'єктну) природу діяльності, схожості в побудові "зовнішньої та внутрішньої діяльності" (за О. Леонтьєвим) у процесі навчання відбувається усвідомлення *предмета професійної діяльності*. Тобто спільними характеристиками, якими володіють навчальні та навчально-професійні задачі, є предмет професійної діяльності. У безпосередній професійній діяльності задачі передбачають реалізацію чітко визначених цілей за певних умов, тоді як навчально-професійні задачі розраховані на оволодіння самими способами – професійними діями, які в майбутньому дають можливість досягати цілей професійної діяльності. З таких міркувань навчально-професійні задачі у своєму змісті є похідними від предмета професійної діяльності, у результаті вирішення яких формується індивідуальний досвід особистості. За Д. Ельконіним, цілі та результати розв'язування навчальних задач пов'язані зі змінами самого суб'єкта навчальної діяльності.

Сучасні дослідники доводять, що існує взаємозалежність між характеристиками професійних задач та специфікою професійної діяльності. Це або чітко структуровані задачі, що мають визначений алгоритм вирішення та дозволяють досягнути наперед запланованого результату, або навпаки – слабо структуровані. Це задачі, що не мають чіткого алгоритму розв'язання, натомість можуть мати кілька альтернатив, неоднозначний результат [1]. До загальних характеристик задач у соціономічних професіях, до яких належить і професія педагога, відносять: *динамічність, складність та невизначеність*. Досліджуючи особливості навчально-професійних задач для фахівців соціономічних професій, Л. Буркова робить висновок про те, що характеристики задач є по-

хідними від специфіки професійної діяльності. Професію педагога, яка також входить до соціономічних професій, характеризують задачі, наближені до "життєвих". Вони є слабо структуровані, не мають чітко визначеного одного алгоритму розв'язування. Їм властиві не одна, а декілька альтернатив і гіпотез розв'язування, неоднозначність результату. Аналізуючи типи задач, характерні для професії педагога, учена відносить їх до класу складних задач. Вони не існують самі по собі і є результатом переведення ситуації спочатку у проблему, а потім у задачу. Основними їх характеристиками виступають ситуативність, динамічність і невизначеність. Для вирішення такого типу задач пропонуються тільки загальні "кроки" [1, 182–189]. Окреслений підхід відображає переважно процесуальну сторону у вирішенні навчально-професійних задач. Науковець зосереджує основну увагу на процесі прийняття рішення, виходячи з умов професійної діяльності. Тому пропонується підхід є оптимальним тільки для підготовки фахівців соціономічних професій у ВНЗ.

Необхідно підкреслити, що задачний підхід, розроблений у системі розвивального навчання, базується на діяльнісній основі. Тому з позицій психологічної теорії, задача об'єднує в цілісну систему мотиви активності, інтелектуальну здатність аналізувати предметний та процесуальний аспекти педагогічної ситуації, обмірковувати й рефлексувати щодо умов, цілей та засобів їх досягнення. У даному випадку ми опираємося на підхід, розроблений Ю. Швалбом. На думку вченого, підготовка педагогів до роботи в системі розвивального навчання може здійснюватися тільки у формі навчальної діяльності. Автор конкретизує її як методику розгортання психологічної структури навчальної діяльності у процесі навчання [12]. За її основу взято модель становлення психологічної структури навчальної діяльності, розробленої В. Репкіним [8]. Основним предметом професійної підготовки вчителя стають не предметні знання, а методики розгортання послідовності навчальних задач.

Предметом навчально-професійної діяльності в післядипломній педагогічній

освіті є розвиток професійних компетентностей, які є однією з умов реалізації розвивального навчання як педагогічної технології. Це, у свою чергу, потребує визначення основних типів навчально-професійних задач, необхідних для розробки технології розвивального навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Типологія навчально-професійних задач відповідно може бути представлена як система професійних дій, необхідних і достатніх для реалізації цілей розвивальної освіти.

Система навчально-професійних задач, представлених нижче, включає задачі які за своїми видовими характеристиками відображають одиниці практики розвивального навчання. Спеціально організований навчальний матеріал для педагогів включений у зміст задачі, і є окремою одиницею практики розвивального навчання дорослих разом із системою навчально-професійних задач. При цьому особливо важливими для роботи вчителя будуть технологічні задачі, що забезпечують практичну реалізацію розвивальних цілей.

Аналітична задача. Для визначення даного типу задач необхідно з'ясувати, які академічні знання беруть участь, або є задіяними в розв'язанні аналітичних задач. Вони передбачають розгляд у думках елементів предмета професійної діяльності:

- сутнісні ознаки предмета професійної діяльності;
- основні властивості предмета;
- відношення/співвідношення елементів у середині предмета професійної діяльності та з елементами поза ним (кореляцію між елементами...).

Когнітивна складова компетентності означає аналіз предмета професійної діяльності та може мати наступні операції: розчленування і диференціація змісту професійної діяльності. Для цього необхідно використовувати різні методи (емпіричні, теоретичні); виділити для спостереження структурні одиниці (стани, зв'язки), які є найпростішими клітинами об'єкта та обґрунтувати здійснення поділу; з'ясувати, чи враховано всі основні характеристики об'єкта вивчення; значущі відмінності між виділеними характеристиками, які покладено в основу класифікації [5, 205].

Діяльнісна складова компетентності передбачає: вихід на способи дій, які коректні стосовно сутності явища, усвідомлені цілі та способи професійної діяльності. Це відмінне від дій педагога, які в основному ґрунтуються на інтуїції та здоровому глузді.

Ціннісно-мотиваційна складова компетентності у змісті аналітичної професійної задачі. Усвідомлює цінності, які є визначальними для предмета професійної діяльності, або ієрархія цінностей вибудовується відповідно до виявлених у процесі аналізу сутнісних характеристик предмета професійної діяльності. Наприклад, якщо рушієм творчості є дискомфорт (за В. Клименком), то у процесі розвитку творчого мислення дітей для педагога ціннісне створення пізнавального дискомфорту. У ході аналізу також може відбуватися зміна місць цінностей професійної діяльності. Власне після детального аналізу деякі цінності перестають задовольняти поточні професійні потреби, хоча цінностями продовжують визнаватися, а деякі з них починають з'являтися в уявленнях суб'єкта як ідеали (майбутні цінності). Цінності стають основою оцінки професійних дій, ситуацій тощо. Зрештою, нові цінності (або переосмислені цінності) починають виконувати функції контрольних, і на їхній основі з'ясується відповідність професійних дій певним зовнішнім вимогам.

Задачі на моделювання передбачають набуття знань про складові предмета професійної діяльності і зв'язки між ними, що і створює в уявленні людини різні види моделей того, що є предметом професійної діяльності. Це можуть бути моделі спостереження, які використовуються людиною для збирання фактів у процесі спостереження; описові моделі, які дають змогу описати об'єкт або процес; експериментальні – призначені для проведення експерименту; концептуальна модель, що спрямована на побудову концепції об'єкта або процесу; теоретична модель – орієнтована на пояснення об'єкта, або процесу за допомогою побудови його теорії [9, 140]. На основі створеної моделі вчитель має змогу отримати нову інформацію про елементи предмета професійної діяльності та зв'язки між ними.

Діяльнісний компонент компетентності в задачі на моделювання представлений набуттям можливості (здатності) педагога діяти згідно із створеною моделлю предмета професійної діяльності, а саме: урахувати всі складові елементи, представлені в моделі, відповідно до наявних зв'язків. Окрім того, якщо навчання передбачає використання активних та інтерактивних методів, то у процесі перенесення моделі на справжній об'єкт зберігається логіка побудови взаємозв'язків між усіма елементами. Оскільки виявляється, що дійсність багатша за будь-яку модель, так як остання ство-

рюється для певного дослідження і не завжди придатна для вирішення інших завдань. Для прикладу: модель, створена для дослідження проблем навчання може виявитися як такою, що не показує та не виходить на вирішення інших проблем, пов'язаних із вихованням, взаємодією з дітьми з особливими потребами тощо. Розуміння вчителем усіх обмежень моделі при її перенесенні на справжній об'єкт сприяє благодатній основі для розуміння місця свого незнання. Це виступає в технології розвивального навчання мотивом для подальшої діяльності.

Ціннісно-мотиваційна складова. Цінності міняються місцями, або розкладаються так, як це відповідає розміщенню складових моделі. Наприклад: рефлексія – термін, яким нещодавно оперували переважно психологи. Після усвідомлення педагогами того, що рефлексія є повноцінним елементом навчального циклу, вона з'явилася у багатьох практиків як етап уроку. Власне модель предмета за умови, коли ціннісна складова виявляється елементом моделі, пов'язаним з іншими елементами, змушує вчителя керуватися гуманістичними цінностями. Педагогічна діяльність за таких умов набуває, як часто про це кажуть, людського обличчя.

Прогностична задача. Передбачають наявність прогнозу як такого, що формує бачення педагогом актуального стану предмета професійної діяльності і бажаного. У нього з'являється бачення альтернатив, гіпотез у вирішенні проблем. Які можливості взагалі існують, можуть бути при вирішенні подібних проблем. Як ці альтернативи пов'язані із різними результатами діяльності. Багатство альтернатив та їх прогностичне зіставлення з результатами дає бачення можливостей краще організувати свою діяльність з досягнення мети, а також попередити небажані наслідки.

Когнітивна складова компетентності при розв'язуванні прогностичної задачі полягає в розумінні педагогом можливості існування альтернативних способів вирішення проблеми. Передбачає наявність гіпотез, їх зіставлення з бажаним результатом, вибором на основі цього оптимальних способів професійних дій.

Діяльнісний компонент представлений через усвідомлення способів діяльності відповідно до альтернатив, тобто кожна з них пов'язана зі своїм оптимальним способом діяльності. Науковці, котрі досліджують методи навчання в узагальненому плані, називають їх методами вирішення проблем, наприклад: метаплан, свот-аналіз тощо. Передбачає вироблення способів дій, які дозволяють краще

організувати свою діяльність з досягнення бажаних результатів, а також попередити небажані наслідки.

Ціннісно-мотиваційна складова.

Цінності стають критерієм вибору альтернативи дій. Задачі на прогнозування показують учителю багатоваріативність дій в одній і тій самій ситуації, тому щось повинно стати критерієм вибору оптимальної дії, і зівставлення з кінцевим результатом діяльності найчастіше виводить на цінності. Оскільки будь-який "об'єкт не тільки пізнається, але одночасно, і навіть передусім, оцінюється" [3, 61]. **Проективна задача** передбачає усвідомлення вчителем проблеми, образу бажаного майбутнього, визначення цілей педагогічних дій з урахуванням загальних цілей психолого-педагогічної системи розвивального навчання, планування структури навчальних ситуацій, дій педагога і вихованців у них, створення (розігрування) в уяві конкретних навчальних ситуацій; визначення наперед способів і форм засвоєння дітьми знань; визначення критеріїв та способів оцінювання навчальних досягнень відповідно до цілей системи розвивального навчання; проведення аналізу діяльності вчителя та учнів. Ідеться також і про здатність продукування конструктивних ідей, у тому числі несподіваних та оригінальних.

Когнітивна складова компетентності при розв'язанні проективної задачі полягає в розумінні сутності явища набуття дитиною нового знання, розвитку та формування психічних процесів і навчальних дій у структурі навчальної діяльності. У проективній задачі це забезпечує формування вчителем цілей, адекватних цілям психолого-педагогічної системи.

Діяльнісна складова. Як проект майбутньої діяльності перед учителем постає опис педагогічних дій щодо налагодження взаємодії "учитель – учень", "учень – учень", роботи зі змістом навчального матеріалу, організації навчально-виховного процесу на уроці загалом. Маємо на увазі і володіння навичками фіксувати результати учіння, описані з позицій різних критеріїв (ефектів і результатів розвитку молодшого школяра); уміння проектувати окремі види професійної діяльності.

Ціннісно-мотиваційна складова означає усвідомлення цінності самого процесу навчальної діяльності дітей, а не тільки результату. Хоча для стороннього спостерігача може фіксуватися сама форма навчальної діяльності (дискусія, інсценізація, рольова гра тощо). Тут необхідно враховувати важливість (цінність) кожного етапу просування

вперед до запланованих цілей. Наприклад: перший етап адаптації дитини до школи супроводжується власним почуттям "розмитості" (я змирився, що я учень).

Технологічна задача полягає в роботі вчителем певної системи об'єктивно необхідних дій, їх послідовності відповідно до заданих цілей без додаткового опису результатів аналітичних процедур. Передбачає структурування вчителем навчального матеріалу на основі дидактичних принципів системи розвивального навчання, а також уміння педагога визначати для засвоєння дітьми певні одиниці змісту навчального матеріалу та їх послідовності у даній психолого-педагогічній системі, обирати найбільш оптимальні засоби для досягнення певних цілей. Рішення такої задачі частіше має вигляд розроблених процесуальних рекомендацій. З цієї технології РН ми беремо якусь одиницю (така змістова одиниця, як розвиток теоретичного мислення, набуття способів дій дітьми, стимулювання пізнавальної активності учнів, встановлення і підтримка позитивного клімату в учнівському колективі, створення умов для появи і підтримки позитивної самооцінки дітей), її відпрацьовуємо як наперед продуманий момент навчальних ситуацій. Результатом такої діяльності має стати вміння педагога бачити професійну задачу цілісно і розв'язуючи її цілеспрямовано керувати процесом, знаходячись в позиції "зовні ситуації"; визначення педагогами та розуміння ними меж взаємної відповідальності педагога та учнів щодо процесів навчання. Такі задачі розв'язуються за допомогою насамперед інтерактивних методів, які дають можливість вчителю набути досвіду організації групової роботи дітей, спільної де ця відповідальність розподіляється між педагогом та учнями.

Когнітивна складова компетентності при розв'язанні технологічних задач полягає у досягненні вчителем розуміння основних принципів, які регулюють його професійну діяльність у межах системи (додати принципи вирошення здібностей), структури ситуацій, де має місце спільна діяльність учителя та учнів (навчання), самостійна робота учнів (тобто учіння). Ідеться також про теоретичне осмислення існуючих, але раніше не відомих суб'єкту навчання (вчителю) та створених самим суб'єктом способів професійної діяльності. Технологічна задача передбачає й деталізацію інструментальних аспектів педагогічного процесу.

Необхідне й виведення з практики

знань, які сприймаються суб'єктом як авторські щодо способу діяльності. Тобто для того, щоб вирішити проблему (задачу), потрібен новий спосіб, який виходить (впливає) у процесі творчої діяльності вчителя із створених ним же знань. Відбувається набуття "особливого типу науково-специфічних знань, що дозволяє ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності" [10]. Під науково-специфічними знаннями ми розуміємо такі, що дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності.

Діяльнісна складова технологічних задач пов'язана із засвоєнням тих способів професійної діяльності, які мають певну послідовність і пов'язані з її цілями. Ідеться про набуття педагогом навичок, що дозволяють покроково досягати поставлених цілей навчання, використовувати для цього певні процедури, які складають цілісність у процесі досягнення мети. Водночас відбувається усвідомлення способів співвідношення між фаховими можливостями вчителя і особистими запитами учня.

Дана складова передбачає опрацювання певної технології з огляду на програмовий зміст навчальної дисципліни, пріоритетні форми діяльності, можливості самих дітей, особистісні характеристики та можливості вчителя; підбір необхідних засобів навчання. У такому випадку певна педагогічна технологія набуває особистісного значення.

Ціннісно-мотиваційна складова означає усвідомлення необхідності використання певною мірою жорстких алгоритмічних приписів, системи логічно вмотивованих дій, які забезпечують послідовний перехід від елемента до елемента на шляху до цілі. Відбувається усвідомлення технології як частини освітніх цінностей попри те, що сама технологія "служить посередником між внутрішнім світом дитини і виробленою людством системою освітніх цінностей" [2, 8]. Усвідомлення як певна технологія відображає цінності суспільства в конкретний період історичного розвитку.

Результативність роботи вчителя, котрий реалізує певну педагогічну технологію, залежить (опосередковується) від особистих чинників, серед яких одне з чільних місць належить мірі включеності педагога в концептуальні засади самої технології; рівня його майстерності, ступеня розвитку кожної дитини, психологічний клімат в колективі тощо. Без цього є велика загроза того, що застосовувана система дій, форм, методів може втратити своє цільове призначення. На-

приклад, така фраза вчителя під час аналізу уроку може свідчити саме про це: "Було використано вчителем інтерактивний метод, що дало змогу реалізувати... технологію". Тобто справжні цілі, пов'язані з розвитком, навчанням, вихованням учнів, підміняються іншими. У ролі інших можуть виступати, як у даному випадку, способи діяльності.

Необхідно зауважити, що кожна педагогічна технологія відображає освітні цінності. З цих міркувань певна технологія стає посередником між внутрішнім світом учителя та системою цінностей певного історичного етапу (історичний контекст) суспільства. Оскільки технології максимального пов'язані з діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається, їх можна розглядати через механізми взаємодії впливу запитів учителя та здібностей викладача.

Рефлексивна задача. Рефлексія як наукове поняття активно використовується в роботах психологів. У її традиційному тлумаченні бачимо процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів..., що означає процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості [6, 340]. Упродовж останніх десятиліть значно розширилася сфера застосування даного поняття. Рефлексію все частіше використовують для усвідомлення процесу та виявлення результату в навчальній діяльності.

Ми розглядаємо рефлексивну задачу як таку, що пов'язана із зверненням вчителя до свого внутрішнього світу, з порівнянням своїх психічних станів і актів із станами та актами інших стосовно певної дії, інформації тощо. Незважаючи на те, що рефлексивна оцінка достатньо суб'єктивна, її застосовують у процесі навчання для того, щоб виявити відповідність запланованих цілей до реально отриманого результату.

Когнітивна складова компетентності при розв'язанні рефлексивних задач, у першу чергу, пов'язана з пізнанням педагогом самого себе для того, щоб поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у праці більш значущих результатів.

Рефлексія в педагогічній діяльності може виникати як наслідок усвідомленого дисбалансу між своєю працею і її результатом. Тому когнітивна складова також полягає у відкритті для себе знань про те, що є "незнанням" у даному контексті. Тобто рефлексія – це поштовх до переходу людини з етапу "неусвідомленої некомпетентності" до "усвідомленої некомпетентності". Також рефлексія дає змогу усвідомити людині, чого вона навчилася, порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших.

Діяльнісна складова компетентності вчителя при розв'язанні рефлексивних задач полягає у формуванні його готовності до зміни способів дії, які були використані, якщо вони вступають у протиріччя з новим (новими цілями, умовами тощо); набуття навичок не приймати щось на віру, а критично ставитися до дій і думок власних та чужих. Завдяки зверненню до свого внутрішнього світу педагог перевіряє, уточнює, міряє через своє власне бачення будь-що, отримане зовні. У результаті відбувається формування незалежності в оцінках та самооцінках, легше аргументуються власний вибір, власна дія. Також можна говорити про набуття вмінь і навичок фіксувати смислове поле того, що відбувається, з позицій різних суб'єктів діяльності. Зіткнувшись із труднощами у процесі вирішення предметної задачі, учитель може перевести діяльність учнів з предметної задачі на "метапредметну" (за Хуторським) – пов'язану з рефлексивною діяльністю [11]. Це дозволяє ефективніше розв'язувати професійні задачі. Тому саме рефлексивна задача сприяє формуванню в педагога навичок застосування рефлексії як способу вирішення навчальних проблем.

Ціннісно-мотиваційна складова означає, що, набуваючи досвіду, педагог зникає звертатися до свого внутрішнього світу при розв'язанні професійних проблем. Також це сприяє прийняттю нових знань як власного інтелектуального продукту. Водночас ідеться про усвідомлення необхідності урахувати внутрішній світ людини як освітню цінність, що дозволяє вибудувати роботу вчителя на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Необхідна також мотивація до організації взаємодії учасників навчально-виховного процесу на основі виявленої різноманітності смислів, які були закладені в певну дію різними суб'єктами діяльності. В узагальненому вигляді мова йде про мотивацію до вибудовування роботи вчителя, виходячи з психологічних знань; до подальшого пізнання себе та саморозвитку.

Зміст складових професійної компетентності педагогів відповідно до типів навчально-професійних задач в узагальненому вигляді може бути представлений у таблиці (див. табл. 1).

Отже, оскільки навчально-професійні задачі у своєму змісті є похідними від предмета професійної діяльності, то для підготовки педагогів до впровадження розвивального навчання необхідно застосовувати навчально-професійні задачі, які передбачають оволодіння новими для нього способами (професійними діями). Сис-

тема навчально-професійних задач (аналітико-діагностичні, задачі на моделювання, прогностичні, проєктні, технологічні, рефлексивні) за своїми видовими характеристиками відображає одиниці практики розвивального навчання. Спеціально укладений навчальний матеріал, включений у зміст навчально-професійної задачі, є окремою одиницею практики розвивального навчання педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: [монографія] / Л. В. Буркова. – К.: Інформ. системи, 2010. – 278 с.
2. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Харків: Вид. група "Основа", 2003. – 96 с.
3. Диалектика познания. Компоненты. Аспекты. Уровни / [отв. ред. д-р философ. наук М. С. Козлова]. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. – 168 с.
4. Клименко В. В. Психология творчости: [навч. посіб.] / В. В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Методологические основы научного познания: учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: Высш. шк., 1992. – 272 с.
6. Психология: словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.]. – Изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
8. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В. Репкин, Н. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – С. 100–118.
9. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: [підруч. для науковця] / Ю. П. Сурмін. – К.: Навч. метод. центр "Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2006. – 302 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – П.: Питер, 2001. – 272 с.
11. Хуторской А. В. Анализ, самоанализ и рефлексия урока [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2008/0312/index.htm>
12. Швалб Ю. М. Психологические аспекты компетентного подхода в образовании / Ю. М. Швалб // Реализация европейского досвіду компетентного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 105–113. – 360 с.

Таблиця 1

Зміст складових професійної компетентності педагогів відповідно до основних типів навчально-професійних задач

Типи навчально-професійних задач	Складові професійної компетентності		
	Когнітивна	Діяльнісна	Ціннісно-мотиваційна
Аналітична задача	Аналіз предмета професійної діяльності може мати наступні операції: розчленування й диференціацію змісту професійної діяльності	Вихід на способи дій, які коректні стосовно сутності явища; усвідомлені цілі та способи професійної діяльності	Ієрархія цінностей вибудовується відповідно виявлених у процесі аналізу сутнісних характеристик предмета професійної діяльності
Задачі на моделювання	Наявність знань про складові предмета професійної діяльності і зв'язки між ними, що і створює в уявленні людини різні види моделей того, що є предметом професійної діяльності	Здатність педагога діяти у відповідно до створеної моделі предмета професійної діяльності	Цінності міняються місцями, або розкладаються так, як це відповідає розміщенню складових моделей
Прогностична задача	Наявність прогнозу, який формує бачення педагогом актуального та бажаного стану предмета професійної діяльності	Усвідомлення способів діяльності відповідно до альтернатив та оптимальних способів діяльності	Цінності стають критерієм вибору альтернативи дій
Проектна задача	Розуміння сутності явища набуття дитиною нового знання, розвитку психічних процесів, формування навчальних дій у структурі навчальної діяльності	Бачення проекту майбутньої діяльності через опис педагогічних дій щодо налагодження взаємодії “учитель – учень”, “учень – учень”, роботи зі змістом навчального матеріалу, організації навчально-виховного процесу на уроці загалом	Усвідомлення цінності самого процесу навчальної діяльності дітей, а не тільки його результату
Технологічна задача	Розуміння основних принципів, що регулюють професійну діяльність у межах системи, структури ситуацій, у яких мають місце спільна діяльність учителя та учнів (навчання), самостійна діяльність учнів (тобто учіння)	Засвоєння способів професійної діяльності, які мають певну послідовність і пов'язані з цілями діяльності	Усвідомлення необхідності використання жорстких алгоритмічних приписів, системи логічно вмотивованих дій, які забезпечують послідовний перехід від елемента до елемента на шляху до цілі
Рефлексивна задача	Пізнання педагогом самого себе для того, щоб покращити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів	Готовність учителя до зміни способів дії, які були використані, якщо вони вступають в протиріччя з новим (цілями, умовами тощо); набуття навичок критично ставитися до дій і думок	Необхідність звертатися до свого внутрішнього світу при розв'язанні професійних проблем; прийняття нових знань як власного інтелектуального продукту; усвідомлення необхідності враховувати внутрішній світ людини як освітньої цінності