

двух составляющих в пространстве «а» предполагает приоритет общественных интересов над личными, отражая альтруистическую направленность. В пространстве «с» предполагает приоритет личностных интересов над общественными, что порождает индивидуалистическую или эгоистическую направленность. В пространстве «d» обозначен вектор деградации личности, утратившей жизненные смыслы. Оптимальным можно считать взаимодействие индивидуальных и коллективных интересов отраженных в многовекторности пространства «b», при этом мера коллективности и индивидуальности может быть разной и зависит от возрастных и индивидуальных особенностей личности, условий взаимодействия индивидуального и коллективного опыта. На создание такого многовекторного пространства и должен быть ориентирован воспитательно-образовательный процесс. В этом пространстве в процессе социализации устанавливается положительное единство индивидуального и коллективного опыта.

*М.Шеремет*

### **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД**

*Автор раскрывает различные подходы к определению понятия критическое мышление и пути его формирования, которые основаны на диалогическом принципе.*

*The author defines different approaches to the notion of critical thinking and ways of forming it. On the basis of a dialogue.*

Вивчення історії може бути організовано таким чином, щоб поряд із засвоєнням тих чи інших знань, поряд із набуттям певних навичок і вмінь, усвідомленою метою стало б формування критичного мислення.

Для реалізації даного педагогічного завдання вчителю важливо знати визначення критичного мислення, методичні умови, котрі будуть сприяти його розвитку.

Поняття "критичне мислення" широко застосовується в різних сферах людської діяльності, а тому сьогодні в літературі зустрічається велика кількість різноманітних визначень цього терміна. У зв'язку з цим Авдєєва І.М. пропонує виділити серед них дві групи:

- 1) "локальні", що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення;
- 2) системні визначення, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності, сфокусованої на вирішення того, в що вірити і як чинити [1].

Проте в ряді досліджень критичне мислення трактується як особлива соціальна установка особистості й виводиться за рамки набору вмінь, навичок в особистісну сферу [3,4].

Визначаючи відсутність єдності визначень цього поняття в філософській, педагогічній, психологічній літературі, ми, по-перше, враховуємо те, що в цьому різноманітті думок можна виділити певний інваріант, котрий дозволяє розглядати критичне мислення як психологічну здатність особистості, свого роду функціональний орган, за допомогою якого вона піддає сумніву будь-які судження, що виникають у повсякденному житті, оцінює правильність цих суджень, а також власних думок, а по-друге, думки Б.М.Тєплова [10,11], А.А.Смірнова [9,7], які вказували, що "мислить не мислення, а людина, керуючись тими чи іншими мотивами", що "... пізнає, мислить ... завжди певна особистість."

Тобто мислення це процес, викликаний потребами, мотивами, інтересами особистості, її цілями і завданнями. Оскільки завдання бувають різні, то й способи розумових дій, спрямованих на їх розв'язання, а відповідно й результати мисленнєвої діяльності не можуть бути однаковими. Останнє пояснюється індивідуально-типологічними особливостями мислення, серед яких сучасною прикладною психологією відзначається і ступінь його критичності [7,62].

Таким чином, під критичним мисленням ми розуміємо особливості розумової діяльності особистості, які

зумовлені характером завдань, що виникають перед нею в процесі пізнання соціальної дійсності, самопізнання, взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку з цим перед нами постало завдання - визначити умови, котрі будуть сприяти формуванню в учнів критичного мислення.

З.І.Калмикова показала, що деякі індивідуальні особливості мислення (в тому числі й критичність) формуються в процесі діяльності [2,5]. Стиль мислення учнів, - підкреслював Ю.В.Сенько, - формується в тій мірі в якій він є продуктом їх пізнавальної і практичної діяльності [8,22].

Таким чином, індивідуально-типологічні особливості мислення формуються й розвиваються в процесі діяльності, тобто на основі суб'єктивного досвіду такої діяльності. Тому важливою методичною умовою формування критичного мислення є установка на використання діяльнісного підходу до організації цього процесу.

Діяльність - це водночас дещо стійке, те, що знаходиться в стані спокою, тобто система, а з іншого боку - це певний процес. Вона складається з окремих дій, котрі виступають у ролі елементарних одиниць її аналізу і спостереження. Дії, у свою чергу, можуть бути розкладені на операції, котрі можуть бути розкладені на ще більш прості елементи - рухи. У русі реалізуються соціальні відношення. Стосовно навчального процесу - це спільна суб'єкт - суб'єктивна, суб'єкт-об'єктивна взаємодія його учасників.

Концептуальну схему, за допомогою якої описується процес мислительної діяльності, можна відобразити у вигляді логічного ланцюжка, утвореного такими поняттями: потреби (причини) → мотиви → цілі → пізнавальні проблеми → методи їх розв'язання → отриманий результат → його оцінка за певними критеріями.

Системоутворюючим елементом даної схеми є розуміння мети (наприклад, покращити власне мислення, піддати критиці певні сумнівні судження тощо), а також засобів і шляхів її реалізації, тобто методів. Критичне

мислення покликане подолати невідповідність між власною точкою зору та іншими думками, зняти проблему.

Отже, критичне мислення як діяльність буде успішно здійснюватися тільки за умови оволодіння школярем (суб'єктом) методами і прийомами цієї діяльності.

Зважаючи, що одним із основних методологічних принципів сучасної психології стає положення, згідно з яким мислення індивіда прямо або непрямо опосередоване мисленням інших людей [6], ми зробили такий висновок: успішне формування критичного мислення може відбуватися тільки на основі спільної продуктивної діяльності: суб'єкт - суб'єктивної взаємодії, співпраці учня і вчителя, спільної діяльності двох суб'єктів над науковим об'єктом.

У відповідності з гіпотезою В.В.Рубцова [7,52-53] про соціально-когнітивний конфлікт, у центр роботи над формуванням критичного мислення школярів ми ставимо засновану на діалогічному принципі спільну продуктивну діяльність.

Спосіб спільної продуктивної діяльності може бути реалізований в умовах групової роботи, роботи в парах. Для цього способу характерні ситуації, коли учитель провокує дискусію із суперечливих питань, що мають особливе значення для учнів, піддає разом з ними сумніву очевидні, здавалось би, істини. За нашими спостереженнями критична оцінка історичного матеріалу в ході дискусії виникає в учнів (стимулюється й формується) в тих випадках, коли дискусія починається з постановки конкретних історичних питань, звернених до учнів як питання, що настійливо вимагають пошуків і рішень. Це й зрозуміло: не кожний історичний факт викликає критичне ставлення.

Не варто формулювати питання типу: хто був правим, а хто ні. У центрі уваги має бути можливість розвитку подій. Основна мета, у зв'язку з цим, полягає в тому, щоб не нав'язувати учням тільки єдиний шлях, яким їм варто іти до розв'язання навчальної проблеми. Увага школярів має бути акцентована на визначення того, що було б можливим при тому чи іншому збігу обставин. Які дії міг

би застосувати той чи інший історичний діяч для досягнення конкретної мети, а від яких міг би відмовитися. Для визначення ефективності впливу зазначеного способу важливо знати:

- як засвоюються і застосовуються школярами критерії, за якими здійснюється оцінка тих чи інших точок зору;
- чи формується в учнів у процесі спільної діяльності система власних оціночних суджень, тобто навички критичного мислення;
- чи сприяють набуті навички ефективному розв'язанню навчальних проблем.

Матеріали для відповіді на ці питання були отримані в ході спостереження за діяльністю вчителів і учнів на уроці, обробки даних експерименту, спрямованого на вивчення ефективності такого способу формування критичного мислення. З цією метою були розроблені окремі варіанти уроків для паралельних класів.

Аналізуючи діяльність учнів експериментального класу, де навчальний процес базувався на суб'єкт-суб'єктивній взаємодії його учасників, систематично використовувалися способи діалогічного спілкування (дискусія), ми дійшли висновку, що учні впевненіше висловлювали свої думки, у порівнянні з учнями паралельного класу, де даний підхід не використовувався, навіть якщо вони розходилися з позицією авторів підручника, точкою зору вчителя; прагнули знайти і розв'язати суперечності, порівняти різні точки зору, враховували при підготовці відповідей як свою точку зору, так і інші думки, критично ставилися до своїх поглядів.

Усе зазначене підтверджує доцільність застосування спільної продуктивної діяльності, заснованої на діалогічному принципі для формування критичного мислення учнів.

### Література

1. Авдєєва І. М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти// Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2002. - № 3. – С. 12-15 .

3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – Москва-Рига, 1998. –180 с.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление?// Русский язык. – 2002. -№ 29.
5. Купріна Т. С. Діалогічне спілкування як умова становлення та розвитку складних логічних операцій // Вісник КНУ: соціологія, психологія, педагогіка. – 2002. - №№ 11-12. – С. 107-110.
6. Психология и педагогика: Уч. Пособие для вузов/Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. –256 с.
7. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения//Вопросы психологии. – 1998. - № 5 . – С. 49-59.
8. Сенько Ю. В. Формы научного стиля мышления учащихся. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
9. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. - Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – 342 с.
10. Теплов Б. М. Ум полководца. – М.: Педагогика, 1990. – 208 с.

*І.О.Пальшкова*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*В статтє показано використання практико-орієнтованого підходу в професійному навчанні майбутніх учителів.*

*The article shows the using of practical-oriented approach in professional training of future teachers.*

Прогрес у суспільстві неможливий без висококваліфікованих спеціалістів. Однією з найбільш значущих фігур у суспільстві є особистість педагога,

професіоналізм та компетентність якого є провідною умовою успішного розвитку підростаючого покоління. Тому проблема підвищення рівня професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання і виховання є актуальною.

Вивчення особливостей застосування практико-орієнтованого підходу при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів є метою нашого дослідження.

Практико-орієнтований підхід у професійному навчанні майбутніх педагогів – це орієнтація навчального процесу на кінцевий продукт навчання. Кінцевим продуктом навчання виступає формування і вироблення у студентів практичних навичок застосування технологій навчання та виховання на рівні досягнення нижнього порогу ефективності професійної діяльності, тобто достатнього рівня сформованості професійно-педагогічної культури.

В історії педагогічної думки досліджуваної проблематиці приділяли увагу у своїх працях І.Г.Песталоцці, Ф.В.Фребель, І.Ф.Герbart, Ф.В.Дистервег, Д.Дьюї, Р.Декарт, І.Б.Базедов, Е.Х.Трапп, В.Гумбольдт, І.Кант, П.Наторпа, М.Монтессорі, Р.Штейнер, С.Френе, в Росії М.І.Пірогов, К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой, С.Т.Шацький, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, А.У.Зеленко та ін.

Розглянемо особливості системного аналізу дидактичної категорії „практико-орієнтований підхід у професійному навчанні”. У нашому дослідженні професійний навчальний процес виступає як надсистема. Аналіз починається з професійного навчального процесу, що склався і закріпився в освітньому процесі для педагогів. Його функція визначається програмою: випускник повинен знати і вміти... Однак, як стверджує В.П.Беспалько і Ю.Г.Татур, „...тільки на папері можна відокремити „знати” від „вміти”, тому не можна „знати”, але „не вміти” і навпаки” [4,24]. Тому ми будемо говорити не про знання, вміння і навички, а

про кінцевий продукт навчання – професійно-педагогічну культуру.

Розглянемо структуру і функції традиційного підходу в навчанні гуманітарним наукам:

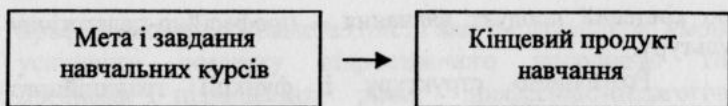


**Схема 1. Структура і функція традиційного навчального процесу**

На думку В.П.Беспалько і Ю.Г.Татур при плануванні навчально-методичного комплексу в структурі педагогічної системи необхідно виокремити в певній послідовності її елементи: «Мета», «Зміст», «Дидактичний процес», «Організаційні форми». На перший погляд нічого нового в пропозиції цих авторів немає, оскільки мета навчання в існуючих навчальних планах і програмах завжди наявна. Однак вони вважають, що мета визначається описово, що не дозволяє чітко визначити міру її досягнення, і відкриває простір для помилок в аналізі, так і для планованої фальсифікації результатів роботи. Щоб вважати, що мета описана точно, ясно і визначено, необхідно, щоб всі її параметри були задані діагностично [4].

При реалізації практико-орієнтованого підходу в педагогічному процесі мета та завдання курсу перетворюються в конкретизований кінцевий продукт навчання.





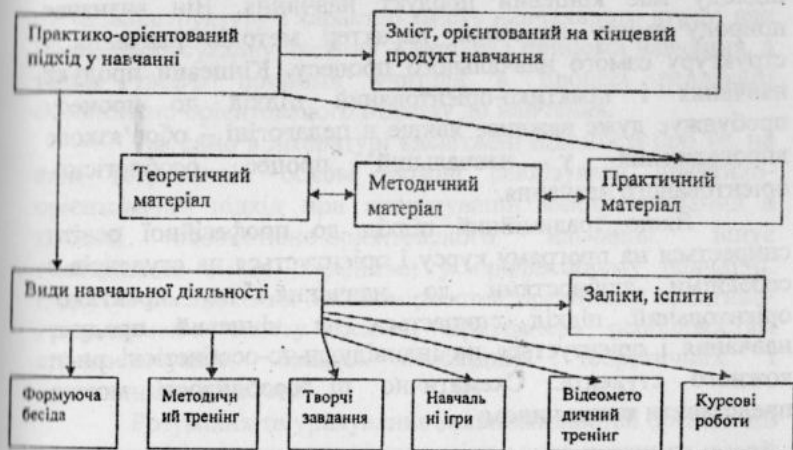
***Схема 2. Перетворення мети і завдань при реалізації практико-орієнтованого підходу в навчанні.***

Кінцевий продукт навчання – це конкретизовані види дій, засвоєні студентами в ході роботи з навчальною інформацією у вигляді необхідного досвіду. Одержуваний досвід практичних дій або застосування засвоєного змісту освіти є критерієм ефективності навчального процесу. Кінцевий продукт у вигляді досвіду застосування засвоєного змісту описується як перелік конкретних практичних дій, можливих тільки при інтеграції теорії і практики, необхідних для успішного виконання кожної дії. Ці практичні дії можуть мати різний характер: розумові дії, формування і розв’язання різноманітних творчих задач і проблемних ситуацій, дії з предметами тощо [5].

Цікаві та ефективні форми організації навчального процесу використовуються в технології А.А.Вострикова [5]. У цій технології застосовуються такі форми організації навчального процесу, як: формуюча бесіда, що замінює лекцію; система групових творчих завдань, яка є заміною практичних занять; методичний тренінг, що забезпечує формування реального досвіду застосування освітніх технологій. Видозмінені вимоги до організації проведення занять, написання курсових робіт, заліків та іспитів.

Таким чином, практико-орієнтований підхід у навчанні професійним видам діяльності має відмінності від класичного підходу в навчанні. Порівнюючи структуру і функції традиційного і практико-орієнтованого підходів у навчанні (Схема 1 і Схема 3), можна побачити їх відмінності в організації освітнього процесу. Для повнішого аналізу скористаємося таксономією навчальних завдань і емоційних цілей, розроблених Д.Толлінгеровою [8].

Структура і функції практико-орієнтованого підходу в навчанні може бути представлена такою схемою:



**Схема 3. Структура і функція практико-орієнтованого підходу в навчанні**

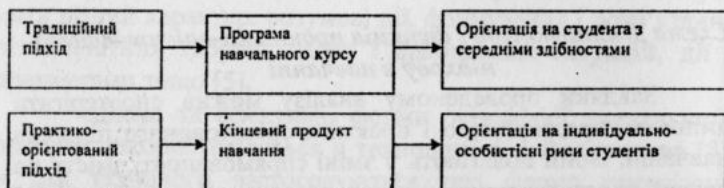
Завдяки проведеному аналізу можна спостерігати відмінності традиційного і практико-орієнтованого підходів у навчанні. Вони полягають у зміні спрямованості змісту на кінцевий продукт навчання і методах досягнення поставленої мети. Оскільки кінцевим продуктом навчання практико-орієнтованого підходу є формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи з вивчення технологій, то під час навчального процесу виявляється його практична спрямованість.

У ході проведення технологічного аналізу дидактичної категорії „практико-орієнтований підхід у професійному навчанні” головна увага приділялась ролі і професійній підготовленості викладачів. Це пов’язано з тим, що роль викладача при здійсненні практико-орієнтованого підходу в навчанні істотно відрізняється від ролі педагога в професійній класичній освіті.

У системному аналізі провідний вплив на навчальний процес при здійсненні практико-орієнтованого

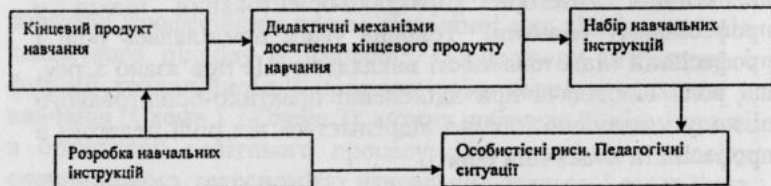
підходу має кінцевий продукт навчання. Він визначає природу змісту навчання, характер методів навчання і структуру самого навчального процесу. Кінцевий продукт навчання і практико-орієнтований підхід до процесу пробуджує дуже важливе явище в педагогіці – обов'язкове впровадження у навчальний процес особистісно-орієнтованого навчання.

Якщо традиційний підхід до професійної освіти спирається на програму курсу і орієнтується на студентів з середніми здібностями до навчання, то практико-орієнтований підхід спирається на кінцевий продукт навчання і орієнтується на індивідуально-особистісні риси кожного студента. Схематично ці особливості можна представити таким чином:



**Схема 4. Особливості традиційного та практико-орієнтованого підходів у навчанні**

Технологія породження учителем або викладачем педагогічного інструментарію може бути представлена такою схемою.



**Схема 5. Технологія породження педагогічного інструментарію в продуктивній педагогіці**

Таким чином, кінцевий продукт навчання визначає не тільки структуру і характер змісту навчального курсу, але і його процесуальну частину – методи і прийоми навчання, а також творчі прийоми учителя в процесі реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

Так само в літературі висвітлені відомості про те, на якій теоретичній основі можна реалізувати практико-орієнтований підхід при проектуванні змісту навчання в процесі особистісно-орієнтованого навчання. Існує необхідність зміни парадигми у професійному навчанні. Відсутні дослідження закономірностей організації практико-орієнтованого змісту освіти, присвячені особливостям взаємостосунків, бракує необхідних теоретичних і практичних відомостей.

Розуміння та урахування закономірностей організації практико-орієнтованого змісту освіти може розкрити новий потенціал для пошуку ефективніших форм організації навчального процесу і видів навчальної діяльності.

Виходячи з вищесказаного, змістом подальших досліджень є вивчення практико-орієнтованого підходу в організації навчального процесу, як самостійної системи, що істотно впливає на зміст і методи навчання в професійній підготовці майбутнього вчителя.

### Література

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования*. М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
2. Алексашина И.Ю. *Использование шкал оценок конструктивных умений будущего учителя // Методы изучения профессиональной направленности личности учителя: Сборник научных трудов*. – Л.: НИИООВ, 1980. – С. 59-63.
3. Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем*. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

4. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
5. Востриков А.А. Теоретические основания технологии и методики продуктивной педагогики в начальной школе. Автореф.дис. ...доктора пед.наук. – Томск, 2000. – 43 с.
6. Никольская А.А. Методы и формы обучения в историческом ракурсе // Педагогика. – 1999. - № 5. – С. 52-56.
7. Сазонова Е.А. Особенности теории и технологии практико-ориентированного подхода при подготовке учителя. Автореф. дис. ...канд.пед.наук. Томск, 2000. – 18с.
8. Толлингерова Д. К теории учебных действий и их проектированию (1980-1985) // К теории учебных действий. – Прага, 1986. – С. 207-216.

*С.М.Щербина*

### **ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ - ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ**

*Статья посвящена процессу формирования активной профессиональной позиции студентов средствами педагогической подготовки. Определены суть понятия активной профессиональной позиции, ее структура и содержание. Выявлена значимость задачного подхода в активизации профессиональной позиции студентов.*

*The author determined the essence of active professional position? the structure of responsibility and it's contents. In the research work the totality of pedagogical conditions providing the efficiency of pedagogical training in the process of formation of active professional position of the future teachers has been proved by the means of experiments.*

Нові завдання школи, зумовлені гуманізацією та демократизацією педагогічного процесу, викликають необхідність серйозного вдосконалення загальнопедагогічної підготовки вчителя. Вона покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати в майбутнього спеціаліста педагогічні вміння та навички, здатність до саморозвитку, самоутвердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція - це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої професійної праці, стійким способом поведінки, що ґрунтується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі у самовдосконаленні.

Структура активної професійної позиції визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психологопедагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю учителів-практиків і поєднує в собі такі компоненти:

- світоглядний (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти згідно з ними);
- мотиваційний (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);
- ціннісно-орієнтаційний (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра у здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);
- емоційно-вольовий (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);
- діяльнісний (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);

- поведінковий (стиль діяльності і спілкування);
- операційний (професійні знання, уміння, навички).

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень сформованості професійної позиції, віднесені: особиста та професійна зрілість; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; свідомо дисциплінованість та відповідальність; критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності; ініціативність та самостійність; креативність; емоційна стійкість; стійкість вияву професійної активності, зацікавленість та задоволеність учительською працею.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи дозволяє говорити про наявність значних труднощів, які мають місце під час розв'язання ними навчально-виховних завдань і виконання професійних функцій. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції молодого вчителя, перевазі в його діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання та некритичного досвіду педагогічно-наставників. Причину цього можна пояснити наявними суперечностями у шкільній практиці між вимогами, що постійно зростають, до вчительської праці та низьким рівнем професіоналізму педагогічних кадрів; творчим характером педагогічної діяльності та несформованістю діяльнісного ставлення вчителя до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Знання цих суперечностей диктує необхідність такої професійно-педагогічної підготовки, котра закріпила б у майбутніх вчителів активно-діяльнісне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

Для формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати в студентів здатність актуалізувати знання для розв'язання професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню

творчого стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

Формування активної професійної позиції студента неможливе без активного залучення кожного студента до дії, забезпечуючи кожному особистісну залученість до діяльності, тобто єдність професійної поведінки та реального втілення, оскільки суттєві характеристики цього складного особистісного утворення визначаються якістю діяльності.

Тому ми вважаємо доцільним зміст та технологію вузівського навчання будувати на підставі задачного підходу. Це реалізується у педагогічній підготовці через моделювання професійних ситуацій та розв'язування педагогічних задач. Саме ці методи закріплюють у студентів уміння використовувати педагогічну теорію як інструмент педагогічної дії, розвивають творчий підхід до розв'язання навчально-виховних завдань, гуманістичний стиль спілкування, позитивне та відповідальне ставлення до вчительської праці.

Методи розв'язування педагогічних задач та моделювання професійних ситуацій передбачають використання таких завдань, суть яких полягає у тому, що через розв'язування проблеми професійної спрямованості в студентів загострюється професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, формуються навички педагогічного аналізу та узагальнення, розвиваються педагогічні здібності та професійні установки. Використання цих методів дозволяє подавати навчальну інформацію на змістовно-процесуальному принципі, залучати студентів до активної пізнавальної діяльності та впливати на мотивацію, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим формування структурних компонентів професійної позиції.

До змісту педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики були внесені такі завдання і вправи, які враховували досвід пізнавальної діяльності студентів, їх активність та самостійність в



оволодінні основними структурними компонентами професійної позиції, стійкість зацікавленості до цієї роботи та потреба в постійному професійному самовдосконаленні особистості. При розробці змісту дослідних завдань враховувались такі вимоги:

- завдання подані так, що містять конкретну мету, котра відповідає специфіці вчительської праці;
- чітко визначені якості та показники професійної позиції, удосконалення яких передбачалося при виконанні завдань;
- обсяг завдань враховував реальний бюджет часу студентів, а характер та зміст - можливості, інтереси, здібності та установки тих, хто їх буде виконувати;
- діяльнісний характер завдань, тобто у процесі їх виконання передбачається відпрацювання дій, що характеризують активність професійної позиції майбутніх педагогів.

Реалізація задачного підходу в процесі педагогічної підготовки студентів забезпечує особистісно-орієнтовану її спрямованість, практичний зміст, дозволяє задовольнити професійно-ціннісні очікування та орієнтації майбутніх педагогів, створює кожному з них умови для виявлення себе у складній та відповідальній ролі.

Під педагогічною задачею у науковій літературі розуміють результат усвідомлення суб'єктом дії (студентом) мети навчально-виховного процесу, а також умов та способів її здійснення. У задачі виявляють дві сторони: перша - відомий зміст, друга - невідомий зміст, тобто питання. У процесі педагогічної підготовки, точніше структурування її змісту ми намагалися акцентувати увагу майбутніх вчителів на постановці та пошуку відповідей на педагогічні питання. Педагогічні питання пов'язані із з'ясуванням сутності педагогічних фактів, явищ, процесів. Причому результативність розв'язування поставленого завдання багато в чому залежить від обміркованості студентом педагогічного питання. Обміркованість педагогічного питання означає, що студент розуміє обидві сторони: відомий та невідомий зміст, тобто що дано та, що треба з'ясувати, довести, обґрунтувати в запропонованій

педагогічній задачі. Розв'язування педагогічної задачі як і моделювання педагогічної ситуації, пошук виходу з неї - не механічна дія, а творчість, яка складається із знаходження оптимальних варіантів.

Використовувались різні види педагогічних задач та ситуацій. В основу були покладені логіко-рефлексивні, рефлексивно-дослідницькі, пошуково-рефлексивні й рефлексивно-творчі типи задач.

Зібрані дані в ході дослідження дають змогу говорити про те, що використання задачного підходу у педагогічній підготовці сприяє цілеспрямованому удосконаленню процесу педагогічного становлення студента, формуванню його активної професійної позиції.

*Л.М.Ракітянська*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА**

*В статье изложены современные принципы организации индивидуального подхода в системе личностно-ориентированного обучения учителя-музыканта.*

*Рассматривается содержание принципов музыкальной и общей педагогики, пути их реализации в музыкально-исполнительской подготовке учителя музыки общеобразовательной школы.*

*Раскрывается содержание музыкально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки, организованная на основе принципов профессионально-деятельностной направленности и личностно-ориентированного обучения.*

*In the article are given modern principles of organization of the individual approach in the system of personal-oriented education of the teaches of music.*

*The author investigates the content of principals of musical and general pedagogy, the ways of their realization in*