

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.

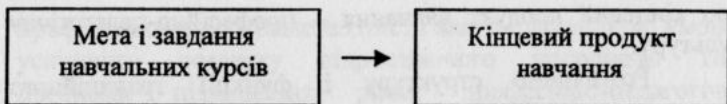


Схема 2. Перетворення мети і завдань при реалізації практико-орієнтованого підходу в навчанні.

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:

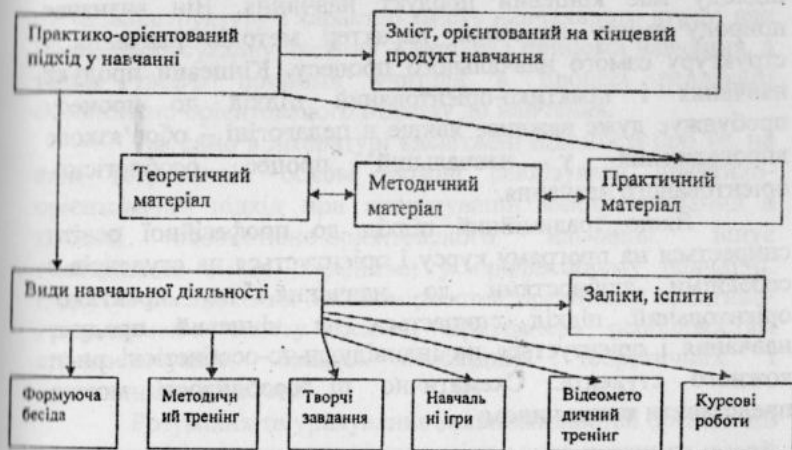


Схема 3. Структура і функція практико-орієнтованого підходу в навчанні

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:

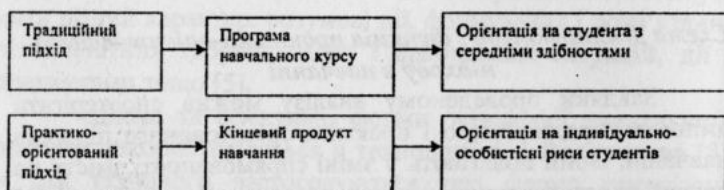


Схема 4. Особливості традиційного та практико-орієнтованого підходів у навчанні

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

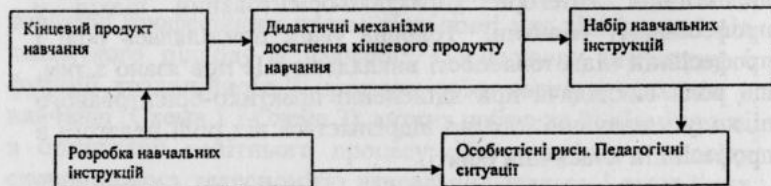


Схема 5. Технологія породження педагогічного інструментарію в продуктивній педагогіці

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

musical-performing preparing of the teacher of music in the secondary school.

The author reveals the content of musical-performing preparing of the future teacher of music, which is organized on the basis of principals of professional-oriented education

Ідеї гуманістичної педагогіки, закладені в Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI ст., спрямовують педагогічний процес на зміщення акцентів в сторону особистісно-зорієнтованого навчання, за яким кожна дисципліна розглядається як розвиваючий засіб, що забезпечує найбільш повне розкриття потенціалу кожного окремого учня.

У контексті загальнопедагогічних вимог потребують перегляду і головні принципи організації музично-інструментальної підготовки студентів як майбутніх вчителів музики.

Поряд з провідними принципами фортепіанної педагогіки першочергового значення набувають в умовах сьогодення загальнопедагогічні принципи особистісно-зорієнтованого навчання та професійно-діяльнійної підготовки фахівців.

Особистісно-зорієнтоване навчання, яке стверджується у сучасній теорії та практиці як альтернативне традиційному, без особистісному, відрізняється зверненістю педагогічного процесу до особистості студента з метою виявлення його творчого потенціалу і розвитку індивідуальності.

Відповідно до принципу професійно-діяльнійної підготовки зміст предмету „Основний музичний інструмент” визначається вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів з урахуванням специфіки роботи в загальноосвітній школі. Цей принцип зумовлює зміни і в організації музично-виконавської підготовки, її формах і методах, спрямованих на перетворення позиції студента з об'єкта педагогічного впливу в позицію суб'єкта навчального процесу. Така позиція обґрунтована психологами як оптимальна для розвитку особистості

студента, оскільки приводить до інтеграції емоційних, інтелектуальних, вольових можливостей і здібностей особистості і їх оптимального використання у вирішенні конкретних завдань. Позиція суб'єкта діяльності, за даними психології, радикально підвищує мотивацію особистості. На пошук шляхів реалізації вищезазначених принципів в музично-виконавській підготовці майбутніх вчителів музики було спрямоване наше дослідження.

Аналіз стану підготовки студентів в інструментальному класі свідчить про те, що традиційною формою підготовки є індивідуальні заняття, які в порівнянні із груповими мають певні переваги, а саме: можливість урахування індивідуального рівня розвитку, темпу засвоєння навчального матеріалу та ін.

Разом з тим виявилось, що, як правило, центром навчального процесу на занятті є музичний твір, вивчення якого обмежується власне виконавськими завданнями.

Безумовно, виконання музичного твору, і це доведено теорією і практикою, є процесом творчим, який надає можливості музиканту-виконавцю самовиразитись, самоактуалізувати свої здібності, творчу уяву, асоціативні образи. Оволодіваючи закономірностями художньої творчості, переосмислюючи „головну думку” і „головне почуття” (М.С.Каган), виконавець намагається в художньо виразній формі донести власне розуміння образного змісту музичного твору, його перевтілення у власній інтерпретації. Робота над найбільш досконалим вираженням власної виконавської інтерпретації сприяє розкриттю творчої індивідуальності виконавця, формує його творче мислення як музиканта-інтерпретатора.

Проте численні спостереження за роботою студентів дозволили виявити, що для більшості з них є складним вербальне визначення музичного образу, який відтворювався під час виконання.

Чітко усвідомлюючи конкретні технічні та художні завдання виконання, студенти не в змозі узагальнити власні уявлення про твір, його образний зміст, естетичну цінність,

аргументувати особисте ставлення до виконуваної музики, її автора.

Принцип професійно-діяльнісного підходу зумовлює підпорядкованість інструментальної підготовки потребам практичної роботи в школі. У риторичному питанні: „Що є первинним у словосполученні „вчитель-музикант”?” більшість дає позитивну відповідь на користь першого – „вчитель”. Саме вчитель, за визначенням Б.Асаф'єва, є „тлумач” музики, яку він виконує перед учнями.

Тому особистісно-зорієнтоване навчання в інструментальному класі, спрямоване на розвиток творчо-виконавських здібностей майбутнього вчителя не можна вважати достатнім. Лише поряд з розвитком творчо-педагогічного мислення на основі поглибленого розуміння твору з урахуванням його творчого використання в педагогічній практиці можливе професійне становлення майбутнього вчителя. Тим більше, що виконавський досвід, здобутий власноручно, як зазначає Г.Ципін, є необхідною основою музично-розумових дій, сприяє їх успішному протіканню.

Досліджуючи шляхи впровадження зазначених підходів в практику музично-виконавської підготовки студентів музично-педагогічного факультету, ми керувались положеннями про те, що: усвідомлення проблемного начала культури і її творче присвоєння є єдиним соціально, психологічно і педагогічно виправданим способом розвитку людини; – творча діяльність набуває активності і найбільшої завершеності лише за умов якнайповнішої самостійності; сучасна сутність засвоєння навчального матеріалу – це засвоєння його на рівні творчого застосування; вміння формуються і закріплюються в варіативних умовах навчальної діяльності.

Із цих положень витікає важлива педагогічна вимога: зміст навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей, повинен бути представлений системою проблемних задач різного рівня складності, якими

передбачено самостійний пошук рішення в умовах індивідуальної і колективної навчальної діяльності.

У нашій експериментальній роботі орієнтиром у розробці дидактичного матеріалу, що дозволив здійснити особистісно-зорієнтований підхід у підготовці студентів, були їхні ідивідуально-типологічні особливості сприймання музичних творів, що досліджувались нами попередньо.

Розроблена нами система творчих задач спрямовувала послідовність дій сприймання – пізнання змісту твору: від усвідомлення початкового емоційного враження через структурно-логічний аналіз музичної форми, історіографічний аналіз, вираження власного оцінного ставлення до сприйнятого твору і його педагогічне адаптування до шкільної практики.

Тип задач визначався предметом аналізу, тобто аналізом ознак, які характеризують емоційні змістовні уявлення, інтелектуальні та оцінні.

Важливим фактором стимулювання емоційності сприймання є підбір навчального репертуару з обов'язковою „емоційною домінантою” (М.С.Каган). Як стверджують психологи, сила впливу музичного твору на слухача визначається мірою значущості його змісту. Особистість найбільш повно розкривається в тому, що для неї значиме, до чого вона прагне. Враховуючи це, ми вважали, що на навчальному етапі розвитку емоційності сприймання, яка забезпечує чуттєве пізнання музичного твору, доцільно вибирати в навчальний репертуар студента твори, які відрізнялись би не лише наявністю „емоційної домінанти”, але й коло образів яких було б близьким студенту, відповідало б його індивідуальному складу, перевагам (наприклад: світлий, романтичний образ чи драматичний).

Індивідуальні заняття, безумовно, є благодатним ґрунтом для здійснення особистісно-зорієнтованого та професійно-діяльнісного навчання студентів. Разом з тим, індивідуальна форма роботи веде певною мірою до створення у студента індивідуалістичної позиції, що є протиріччям самої сутності педагогічної діяльності.

Формування творчого мислення майбутнього вчителя, за ствердженням науковців, можливе за умов включення його у діяльність, близьку до реальної педагогічної практики, яка вимагає творчого використання набутих професійних знань і вмінь і яка ставила б його в активно-дієву позицію персональної відповідальності за результати педагогічного процесу.

Значні можливості для реалізації професійно-діяльнісного підходу в підготовці майбутніх вчителів, як показала наша робота, містить у собі такі форми навчальної діяльності, як групові заняття та виконавська практика. Колективна проблемно-пошукова діяльність студентів на групових заняттях, змістом яких була система пізнавально-творчих задач, спрямованих на оволодіння способами пізнавальної діяльності, мала позитивний результат.

Виконання студентами пізнавально-творчих задач вимагало актуалізації знань, необхідних прийомів розумового оперування ними, що забезпечувало їх усвідомлене засвоєння і оволодіння процесуальною стороною пізнавальної діяльності.

Спільна навчально-творча робота в групі носила активний і емоційно насичений характер.

У процесі колективного слухання музичних творів і їх аналізу створювалась атмосфера колективного співробітництва, де мав місце обмін думками, почуттями, оцінками, різними точками зору. Активне міжособистісне спілкування сприяло взаємонавчанню студентів і викликало в них інтерес і захопленість.

Наступним етапом дослідної роботи була організація виконавської практики студентів індивідуального класу за принципом особистісно-рольового підходу, суть якого полягала у зміні – чергуванні ролей, пов'язаних з виконанням певної функції. Між студентами розподілялися ролі функціонально пов'язані з однією з частин музично-виховного заходу в школі. Сюди входило: вибір теми виступу в школі, планування виховного заходу, підбір і виконання музичних творів, підготовка бесіди, підбір

наочних засобів, організаційні питання. Така організація дозволила кожному студенту, починаючи вже з першого курсу активно включитися в виконавську практику, яка спрямовувала професійну підготовку на майбутню педагогічну діяльність. Особистісно-рольовий підхід передбачав також задоволення потреби в спілкуванні, суспільно-значущій діяльності, самоствердженні, визнанні оточуючими, що забезпечувало виникнення у студентів позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, як показали результати дослідної роботи, в оптимальному співвідношенні індивідуальних і групових занять в інструментальному класі закладені значні можливості для реалізації на практиці особистісно-зорієнтованого і професійно-діяльнісного навчання майбутніх вчителів музики.

ОСОБИСТИСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статтє раскрыта суцность личностно-ориентированного подхода в формировании профессиональной ответственности будущих учителей, определены его признаки. Автор раскрывает суцность признаков личностно-ориентированного обучения, актов организации педагогического процесса, организованного таким образом, приводит примеры личностно-ориентированного подхода в изучении курса «Педагогика».

This article reveals the essence of personal tentative approach in the process for formulate professional responsibility by future teachers and defines its features. Author reveals the essence of features personal tentative teaching and actes of organization personal tentative approach in the teaching the course „Pedagogics”.

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток та саморозвиток особистості вчителя,

здатного не тільки обслуговувати наявні педагогічні й соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, брати на себе відповідальність за здійснення інноваційних процесів. Ця стратегія втілюється у спрямованості змісту й форм навчального процесу вищої педагогічної школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти та формування професіоналізму майбутнього вчителя. Загальним поняттям удосконалення кадрового педагогічного потенціалу присвячені роботи О.А.Абдуліної, Б.М.Андієвського, В.І.Бондаря, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоевої.

Проблемам підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності та формування професійно значущих якостей їх особистості присвячені роботи Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, Р.І.Хмелюк.

У роботах науковців Голубової Г.О., Дворова П.П., Іваненко Т.Г., Левченко Є.В., Розенберга А.Я. об'єктом дослідження стала така важлива для виконання професійного обов'язку якість особистості, як відповідальність.

У своєму дослідженні ми визначили такі показники високого рівня сформованості професійної відповідальності майбутнього вчителя: зацікавленість, захопленість, готовність займатися педагогічною діяльністю, впевненість у собі, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, почуття успіху, радість, критичність в оцінці своїх дій, критичність у характеристиці етапів своєї діяльності, вміння подумки випереджувати події й передбачати результати.

Значні результати у формуванні професійної відповідальності майбутніх педагогів дає застосування у навчальному процесі особистісно орієнтованого навчання, в основі якого лежить діалогічний підхід.

Суть особистісно орієнтованого навчання та шляхи його реалізації розкриваються в працях І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, В.Й.Бочелюк, В.В.Давидова, І.С.Якиманської.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, її самобутність,

самоцінність: суб'єктивний досвід кожної особистості спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом навчання [3,21].

Однак проблема формування професійної відповідальності як важливої якості особистості майбутнього педагога з використанням особистісно орієнтованого навчання спеціально не досліджувалась. Актуальність дослідження зумовила необхідність теоретичного обґрунтування специфіки особистісно орієнтованого навчання студентів, а також розробки науково обґрунтованої технології його реалізації з метою формування показників професійної відповідності.

Особистісно орієнтовані технології пов'язані з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Він обумовлений готовністю учасників педагогічного процесу взяти на себе турботу про долі людей, майбутнє нашого суспільства.

Специфіка педагогічної діяльності – це діяльність спілкування. Спілкування тут слід розглядати в єдності трьох його сторін: перспективної, комунікативної та інтерактивної. По-перше, спілкування завжди базується на баченні перспективи розвитку суб'єктів спілкування, на прогнозуванні його результатів. Студентів слід вчити вмінню уявляти результати педагогічної взаємодії, прогнозувати організацію педагогічної взаємодії. Ці вміння, у свою чергу, є показниками професійної відповідальності вчителя. Не менш вагомим у формуванні цієї важливої якості професіоналізму вчителя є інтерактивна характеристика спілкування. Інтеракція – це цілеспрямована взаємодія і взаємовплив учасників педагогічного процесу, в основі якої лежить власний досвід кожного; при інтеракції взаємодію слід розуміти як безпосередню міжособистісну комунікацію, найважливішою особливістю якої визначається здатність людини “брати на себе роль іншого” і відповідно інтерпретувати ситуацію, констатувати власні дії. При інтеракції діяльність педагога спрямована на активізацію, інтенсифікацію діяльності студентів, взаємодії учасників

педагогічного процесу; цілеспрямовану рефлексію учасниками своєї діяльності, взаємодії.

Обмін інформацією в процесі навчання здійснюється шляхом комунікації. У психології комунікація розглядається як зв'язок, взаємодія. Міжсуб'єктні взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу характеризуються повноправністю учасників, їхньою самостійністю, творчістю, активністю, відповідальністю.

Ще однією умовою ефективності формування професійної відповідальності майбутнього вчителя у процесі особистісно орієнтованого навчання є правильно організована мисленнєва діяльність, у ході якої здійснюється система мисленнєвих операцій та обмін думками між учасниками. Потреба в діяльності, взаємодії, формується у процесі діалогу – формі спілкування, при якій викладач допомагає студенту формувати свій світогляд, своє особисте бачення проблеми, свій шлях її вирішення.

Практичні заняття з педагогіки передбачають вирішення теоретичних питань та застосування одержаних знань у практичній частині занять. Практична частина – це дискусії, ділові ігри, вирішення педагогічних задач, тобто діалогічні технології навчання.

Викладач у ході діалогу підтримує розмову, спрямовує, виправляє, доповнює, але нікого не оцінює. Він має право використовувати в своїй діяльності тільки три типи висловлювань, кожне з яких позитивне: схвалити студента; спрямувати, уточнити; знову розповісти ту частину матеріалу, яка сприйнята неправильно. Оскільки викладач не має права на жодне негативне судження, студенти не чекають від нього неприємностей чи покарань, а цілком покладаються на себе, беруть відповідальність за свої висловлювання й дії. Оскільки вимоги до себе через рефлексію власних дій студент висуває сам, то цей акт навчального циклу й дістав назву рефлексивно-оцінного. Він є останнім, четвертим у типовій схемі навчального циклу. Попередні акти, без яких не забезпечується цілісний розвиток особистості, це: орієнтаційно-мотиваційний;

пошуково-дослідницький; практичний. Звичайне практичне заняття з педагогіки проходить всі ці етапи. Причому всі вони особистісно орієнтовані, тобто викладач діагностує й оцінює рівень особистісного розвитку й сформованості якостей, що характеризують професійну відповідальність, а сам студент теж дає собі адекватну оцінку й визначає цілі, яких слід досягти у своєму саморозвитку.

Прикладом діагностування особистісного розвитку студентів може бути письмове опитування, що проводилось після тестування з питань теорії виховання. Опитування проводилося за такими запитаннями:

1. На які запитання ти відповів правильно?
2. Над чим тобі ще слід працювати?
3. Як ти збираєшся вирішити проблему?
 - а) розберусь сам
 - б) перегляну довідники
 - в) звернуся за допомогою до викладача
 - г) запитаю у студента, який знає
 - д) пошукаю іншого способу вирішення проблеми.
4. Чи задоволений ти своєю роботою?

Сам по собі самоаналіз – це одна з якостей особистості, що є показником сформованості її відповідальності, крім того, відповіді студентів засвідчують, що більшість студентів (80%) покладаються на себе у вирішенні проблем (питання а, б); за допомогою до викладача та до студентів, які знають, звернуться 15% студентів; і незначна кількість студентів збирається шукати іншого вирішення проблеми (5%).

Узагальнення результатів самоаналізу роботи студентів дає змогу визначити викладачу утруднення, які є у них, і ознайомитись зі шляхами їх усунення, обраними студентами. Таким чином, рефлексія заняття дозволяє і студенту визначити програму самостійної роботи над розділом, і викладачу визначитися в адресності індивідуальної допомоги студентам та пошукові правильного діалогу з ними.

Отже, педагогічний процес, що сприятиме розвитку суб'єктності, індивідуальності особистості, повинен характеризуватись такими ознаками: діалог, інтеракція, міжсуб'єктні стосунки, позитивність оцінювання, рефлексія, свобода вибору, ситуація успіху, а це і є ознаки особистісно орієнтованого підходу, що сприяє підвищенню рівня сформованості всіх показників професійної відповідальності майбутніх педагогів.

Література

5. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992.
6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990.
7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика, 1996.

А.В.Хуторской

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ДИДАКТИКЕ И МЕТОДИКАХ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядається поняття навчальної компетенції, виявляються її функції та структурні компоненти.

The article deals with the notion of educational competence, its functions and structural components.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В методиках обучения отдельным предметам компетенции используются давно, например, лингводидактические компетенции применяются в языках,