

УДК 378.011.3 – 051 : 37.091.312

Матвієнко О.В.

МЕТОД СИТУАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ("CASE STUDY" METHOD) ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття присвячена актуальним проблемам професійної підготовки майбутніх учителів методом ситуаційного аналізу ("case study" method). Специфіку підготовки вчителя визначає багатофункціональність його діяльності, адже він має не лише володіти предметними знаннями й уміннями, а й мати здібності до моделювання, планування, проектування навчально-виховного процесу. Теоретико-методична підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії має будуватися таким чином, щоб студенти опанували основи педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів під час розв'язування педагогічних задач і ситуацій.

Ключові слова: вчитель, професійна підготовка, педагогічна взаємодія, педагогічні завдання, педагогічна ситуація, метод ситуаційного аналізу ("case study" method).

Актуальність проблеми. Аналіз наукових доробок, присвячених підвищенню ефективності професійної педагогічної підготовки майбутнього педагога, засвідчує, що традиційна система викладання педагогіки не відповідає вимогам, що їх ставить суспільство перед сучасним учителем, формує інтелектуального споживача, пасивного виконавця. Низький рівень розвитку вмінь майбутнього педагога застосовувати набуті знання у практичній діяльності свідчить про відсутність у студентів глибоких знань щодо сутності головних педагогічних процесів, явищ, понять, законів, закономірностей, про невміння оперувати ними.

Теоретико-методична підготовка майбутнього педагога до педагогічної взаємодії має будуватися таким чином, щоб студенти опанували основи педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів під час розв'язування педагогічних задач і ситуацій. Така структура навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя подальшого творчого виконання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження певних педагогічних явищ. Щоб краще підготувати студентів до практичної педагогічної діяльності, сформувати їхню особистість відповідно до вимог сучасної школи, треба реалізувати зв'язок процесу навчання з майбутньою педагогічною діяльністю.

Свідома людська дія – це усвідомлене розв'язання певних задач. Виходячи з цього ми будемо розглядати педагогічну діяльність як постановку і розв'язання множини професійних задач, пов'язаних із проблемами організації й самоорганізації у педагогічних системах.

При викладанні дисциплін педагогічного циклу досі зберігається вузький підхід до завдань підготовки майбутнього педагога – опанування теоретичних знань. Педагогічні знання мають доволі узагальнений та абстрактний характер. Практична виховна діяльність педагога вимагає перетворення цих знань, об'єднання їх навколо певної педагогічної проблеми й перекладу мовою практичних дій, практичних ситуацій.

Метою нашої статті є: теоретично обґрунтувати особливості використання методу ситуаційного аналізу ("case study" method) у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії; уточнити поняття "метод конкретних педагогічних ситуацій".

Аналіз наукових досліджень. Однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країнах стала Casestudy (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Сйтс. Саме їй у світової практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, який добре відомий інноваціями, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей. Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються "кейсом") для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

Як специфічний метод навчання, кейс-метод застосовується для розв'язання властивих йому завдань. До основних його проблем належить: технологізація і оптимізація; методологічне насичення; застосування в навчанні різних типів і форм; компетентісний підхід.

Цілі, на які спрямовано використання кейс-методу, залежить від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс.

Навчальні завдання кейс-методу полягають у: набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації; виробленні вмінь формулювати питання і запити; виробленні умінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності; формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; формуванні вмінь та навичок конструктивної критики.

Побудова педагогічного процесу як розв'язання численних ситуативних задач професійного спрямування суттєво стимулює активність і самостійність студентів, підвищує ефективність занять, активізує формування педагогічного мислення й педагогічної культури.

На думку багатьох учених, які досліджують процес розв'язання задач (Г. Балл, І. Зверева, М. Кашапов, Л. Коваль, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, Т. Куриленко, Г. Нагорна, М. Поташнік, Х. Спірін, М. Фрумкін та ін.), одним із показників професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності є вміння самостійно приймати оптимальні рішення в педагогічних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Успішне розв'язання педагогічної ситуації – одна з умов організації педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. За змістом педагогічного розв'язання можна визначити глибину проникнення майбутнього вчителя у сутність педагогічної проблеми, скласти уявлення про якість аналізу педагогічної ситуації, осмислення й розуміння її.

Серед розмаїття методів і технологій активізації навчального процесу одним із провідних є *метод конкретних ситуацій* (МКС).

Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії у цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дає змогу *заздалегідь, до початку безпосередньої практики в школі*, перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, і плідно використовувати їх для досягнення вагомих результатів у фаховій діяльності.

На відміну від реальних проблем і завдань, з якими стикається вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, цілеспрямованого формування у них окремих умінь і навичок.

Головною метою використання конкретних педагогічних ситуацій у процесі підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії є формування і розвиток мислення, тобто здатності "накладати" набуті теоретичні знання на конкретні педагогічні ситуації.

Розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки майбутнього вчителя – це відтворення й імітація процесів вироблення та прийняття рішень, що їх реально здійснює вчитель-практик, а саме: 1) аналіз педагогічних ситуацій; 2) проектування змісту і форм діяльності учнів; 3) реальна взаємодія вчителя й учнів.

З огляду на це розглянемо три основні методи моделювання педагогічної ситуації: *аналіз педагогічних ситуацій, педагогічне проектування та педагогічні ігри*. Однак перш ніж схарактеризувати ці методи, з'ясуємо найзагальніші особливості використання педагогічних задач як засобу формування "педагогічного мислення" вчителя.

Проведений нами аналіз процесів вироблення і прийняття рішень, характерних для практичної діяльності вчителя, свідчить, що центральною ланкою, що зумовлює ефективність цих процесів, є формування в педагога такого конструктивного розумового "апарату", який уможливує вироблення власних педагогічних рішень. Ідеться про критерії, за якими вчитель оцінює конкретні ситуації, про конструктивні схеми, за якими створюються різні "проекти" педагогічного впливу, про принципи й правила організації практичної діяльності. Формування такого "апарату" є основною метою розв'язання задач, застосовуваних у процесі підготовки вчителя.

Перед викладачем, котрий використовує педагогічні задачі при організації ділової гри з метою навчання, неминуче постає проблема вибору й формулювання *педагогічної задачі*.

На наш погляд, є три основні критерії, що зумовлюють цей вибір.

Перший – це *критерій функціональної спрямованості* навчальної педагогічної задачі (як обрана задача відповідає цілям, що їх висуває викладач у процесі навчання студентів). За цільовим призначенням навчальні педагогічні задачі можуть бути кількох типів.

I. *Аналітичні задачі*. Слугують виробленню вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, виокремлювати проблему, що міститься в ній, визначати чинники, від яких залежить виникнення проблеми, намічати можливі шляхи й способи рішень, доцільні за умови сформованої ситуації.

II. *Проективні* (або *конструктивні*) *задачі*. Сприяють виробленню вміння самостійно будувати способи рішення вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту й форми діяльності учнів. Тут ідеться про планування уроків, позакласних заходів, добір навчального матеріалу, прогнозування різних форм і видів діяльності учнів.

III. *Ігрові задачі*. Моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування й комунікації вчителя й учнів має за мету формування у студентів, майбутніх учителів уміння будувати свої взаємини з учнем чи групою учнів, домагатися здійснення своїх планів, що виражається в реальному ефекті педагогічного впливу.

Іншим критерієм, що зумовлює вибір і конструювання навчальних педагогічних задач, є *рівень їхньої проблемності*.

Підгрунтя будь-якої педагогічної проблеми становить вихідна суперечність між бажаним (планованим, очікуваним) ефектом впливу на особистість учня та ефектом, який реально досягається за конкретної ситуації. Ця суперечність ("неузгодженість") є "нервом" проблемної ситуації. Проте аналіз педагогічної проблеми не може обмежуватися констатацією лише цієї вихідної суперечності.

Аби зрозуміти, що саме призвело до її виникнення, варто звернутися до змісту педагогічного впливу, тобто до чинників, які визначили той чи інший реальний його ефект. Ці чинники різноманітні. Вихідна суперечність може пояснюватися, наприклад, неправильним визначенням предметного змісту діяльності учнів (скажімо, надмірна складність), неадекватними способами й прийомами її організації, невмінням учителя визначити умови, в яких він здійснює свій педагогічний вплив тощо.

Аналізуючи чинники, які пояснюють наявні суперечності, зазвичай окреслюють параметр складності проблеми. В одних випадках проблемна ситуація пояснюється дією одного-двох чинників, котрі неважко помітити й усунути; в інших проблему визначає одночасний і неоднозначний вплив багатьох чинників.

Пам'ятаючи про це, ми далі оперуватимемо двома типами навчальних педагогічних задач, які використовують під час ділової гри, які розрізняються за рівнем складності.

1) *Задачі-вправи*. Якщо перед студентом ставлять задачі, які моделюють прості ситуації й метою яких є відпрацювання окремих дій і операцій, говорять про завдання-вправи (аналіз "мікроситуації", окремі навички або планування спілкування з учнями).

2) *Задачі-проблеми*. Якщо перед студентом ставлять задачі, що моделюють складні, багатофакторні ситуації, метою яких є формування вміння аналізувати, проектувати й реалізовувати систему педагогічних дій, говорять про задачі-проблеми.

Зрештою, *третьою* критерій, який зумовлює вибір навчальних педагогічних задач, – це *характер їхнього змісту*. Моделюючи педагогічні ситуації, ми описуємо їх якомога конкретніше – як явища, що спостерігаються, та події. Важливо, однак, так описувати ситуації, щоб у них відображалися найістотніші й загальнозначущі моменти педагогічної діяльності вчителя-практика. Оскільки в основі будь-якої педагогічної проблеми лежить вихідна суперечність між цілями й реальними ефектами педагогічного впливу, ми будемо класифікувати проблеми відповідно до змісту цієї суперечності. З огляду на це виокремимо: 1) проблеми, пов'язані з організацією предметного змісту діяльності учнів; 2) проблеми, пов'язані з організацією різних форм діяльності учнів, їхніх міжособистісних відносин у групі.

Організуючи навчальну роботу студентів із розв'язання педагогічних задач, викладач має відповісти на такі запитання:

по-перше, яке місце посідає метод розв'язання цих задач у загальній системі підготовки вчителя;

по-друге, які форми навчальної роботи є найраціональнішими для організації розв'язання педагогічних задач різного типу;

по-третьє, як оцінити ефективність діяльності студентів під час розв'язання педагогічних задач.

Головна ідея розгляданого методу стосовно навчання управління ґрунтується на переконанні, що управління процесами розвитку, навчання й виховання особистості – це *поведінка, навички й уміння*, а не *просте знання*. Найліпший спосіб розвитку цих якостей – тренування шляхом моделювання дій (подібно до спортсменів чи акторів). Завдяки такому розумінню управлінської майстерності роль перелічених чинників суттєво зростає.

Методи програмування й аналізу конкретних ситуацій (із використанням відеоапаратури), *мікророзкладання*, коли вчитель проводить міні-урок (10-15 хв.) для спеціально підготовлених учителів або учнів. В основі цих методів лежать біхевіористські принципи навчання. Мета роботи викладача – створити умови для зміни поведінки майбутнього педагога, щоб вона була ефективнішою. Для цього при проведенні кожного міні-уроку ставлять конкретні й досяжні ці. Наприклад:

– формування вчителем позитивного уявлення про себе в учнів. Учитель уперше прийшов у клас, куди його призначено класним керівником. Упродовж п'яти хвилин йому треба назватися, розповісти про себе і відповісти на запитання учнів;

– відпрацювання навички розв'язання проблемних ситуацій: "Учні" заздалегідь готують ситуації. Наприклад, "учень відмовляється виконувати контрольну роботу. При цьому поводить провокаційно і зухвало", "Дві дівчинки з 11-го класу у відповідь на заклики вчителя не використовувати забагато косметики і не вдягати в школу зухвалий і неохайний одяг, підвелися й демонстративно вийшли з класу";

– відпрацювання стратегій поведінки в конфлікті: пристосування, придушення, відхід, компроміс, співпраця;

– відпрацювання навичок ефективної комунікації: активне слухання, розуміння, зворотний зв'язок.

Бажано, щоб ситуацію пропонували студенти. Причому на першому етапі викладач спонтанно розігрує конфліктну ситуацію, а група аналізує стратегію її розв'язання. Для посилення повчального ефекту одну й ту саму ситуацію можна розіграти з використанням різних стратегій поведінки. Тематика міні-уроків розробляється для конкретного вчителя. Поведінка педагога записується на відеоплівку (аудіоплівку). Можна підготувати спеціальні бланки, на яких поведінка педагога оцінюється й аналізується. Обговорення ведеться під керівництвом викладача або супервізора, яким може бути досвідчений учитель.

Залучення студентів до роботи над конкретною педагогічною ситуацією в межах розглянутого методу сприяє розвитку однієї із вирішальних якостей учителя – вміння *перебирати на себе відповідальність за прийняте рішення*. Річ у тім, що будь-яке рішення може набути сили, тобто почати

діяти не тоді, коли до уваги беруть лише те, що комусь хочеться, а тоді, коли цей чи ці "хтось" беруть на себе зобов'язання бути іншими в новій, зумовленій рішенням, ситуації.

Проведена нами робота дала змогу сформувати основні принципи організації заняття.

Головний обов'язок викладача полягає в керівництві процесом обговорення. Викладач має вміти управляти процесом, упродовж якого окремі студенти й група загалом досліджують педагогічну ситуацію в усій її складності. Ключовою умовою ефективного керівництва процесом обговорення є мистецтво викладача, що великою мірою полягає в умінні використовувати деталі.

2. *Обов'язковий зв'язок аналізу та практики.*

Обговорення конфліктних ситуацій (КС) – відображення цієї реальності. Група розглядає варіанти дій на підставі аналізу, якщо він можливий. Кінцевим результатом обговорення є щонайменше розуміння того, що треба зробити і як це можна зробити.

3. *Необхідність участі студентів.* Активна інтелектуальна й емоційна участь студентів в обговоренні.

У педагогічній діяльності, де знання мають бути пов'язані із відповідними навичками, активна участь студентів у навчанні конче потрібна. Не можна опанувати гру в гольф лише за книжкою – треба взяти в руки ключку й ударити по м'ячу, бажано під керівництвом професіонала. Тренувальний майданчик ще не є грою в гольф, так само як і ділова гра не є реальним життям.

Але обговорення педагогічної ситуації – корисна імітація реальності. Обговорення також дає студентам можливість попрактикуватися в застосуванні необхідних у реальному житті управлінських навичок, якими є вміння спостерігати, слухати, діагностувати, приймати рішення і втручатися в групові процеси, щоб домогтися бажаного результату.

4. *Нетрадиційна роль викладача.*

Роль викладача в цьому процесі навчання багато в чому відрізняється від традиційного викладання.

По-перше, завдання полягає не так у тому, щоб навчити студентів, як у тому, щоб стимулювати навчання. Така зміна завдання впливає на кілька видів діяльності викладача: від підготовки матеріалу й планування заняття до оцінювання знань студентів.

По-друге, викладач має за власним бажанням відмовитися від головної ролі, від позиції інтелектуальної переваги над студентом.

5. *Співвідношення між змістовими й процесуальними цілями навчання: розвиток управлінської точки зору.*

Ключове вміння, яким має володіти вчитель: визначити межі будь-якої проблеми, щоб урівноважити необхідність її розширення і заглиблення в проблему.

Уміння встановлювати взаємозв'язки: взаємозалежність усіх організаційних функцій і процесів.

– Вивчення і розуміння будь-якої виховної ситуації із багатопланової позиції.

– Особиста відповідальність за розв'язання організаційних проблем.

Під час навчання людина здебільшого виконує ролі коментатора і критика. Натомість успішного керівника вирізняє здатність визначати проблеми таким чином, щоб ініціювати розв'язання їх і бути готовим перебрати на себе відповідальність за це.

– Орієнтація на дії. Кінцеве завдання викладача – допомогти студентам розв'язувати проблеми і використовувати можливості з метою перенесення їх із недосконалого нинішнього стану в поліпшений у майбутньому.

Отже, проведення семінару у формі ділової гри передбачає подвійну компетентність викладача: з одного боку, знання матеріалу, теорій і концепцій, що стосуються його сфери, а з іншого – здатності спрямовувати процес обговорення в групі в потрібному напрямі.

Лише за послідовного застосування методу конкретних педагогічних ситуацій можна розв'язати завдання розвитку творчої особистості вчителя, підготувати майбутніх учителів до діяльності в реальних педагогічних ситуаціях, до самостійної організації навчально-виховного процесу.

Педагогічні задачі можна використовувати на практичних чи семінарських заняттях як на етапі закріплення знань, так і при перевірці знань та навичок, як один із видів практичної роботи на аудиторних та позааудиторних заняттях, у процесі навчальної практики.

Процес формування у майбутнього вчителя інтегративного вміння розв'язувати задачі, що виникають у навчально-виховному процесі, розпочинається з формування міцного орієнтаційного підґрунтя дії, тобто засвоєння теоретичного матеріалу з педагогіки, психології, педагогічної творчості. На базі теоретичних знань формується вміння вивчати результати розв'язання педагогічної задачі. При цьому рух відбувається від простіших умінь, якими є ціннісно-орієнтаційні, пізнавальні, що передбачають уміння бачити, виявляти в ситуації, діях вчителів окремі педагогічні закономірності, до більш складних умінь: гностичних (умінь бачити, адекватно оцінювати ситуацію загалом), прогностичних та проєктивних (умінь на основі знань педагогічних закономірностей обирати найраціональніший спосіб виходу із ситуації, найправильніше розв'язання задачі).

Ускладнення вмінь, збільшення їхньої інтегративності відбувається також при формуванні більш складного вміння – вміння програмувати спосіб педагогічної діяльності. У цьому разі формування йде в напрямі від умінь мобілізаційних, розвивальних, комунікативних до конструктивних вмінь, які становлять сукупність аналітичних, проєктивно-планувальних умінь.

Висновки. У процесі продуктивної діяльності завжди створюються нові шляхи виконання дій, розв'язуються нетипові задачі, творчо використовується вихідна інформація. Лише за послідовного

застосування педагогічних задач можна реалізувати завдання розвитку творчої особистості вчителя, підготувати майбутніх учителів до діяльності в реальних педагогічних ситуаціях, до самостійної організації навчально-виховного процесу. Останнім часом змінюється загальний підхід до навчання вчителів, здійснюється перехід від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем. Це дає можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який разом із учнями виробляє різного роду організаторські рішення та конструктивні принципи, критерії їх оцінювання та шляхи реалізації.

Використані джерела

1. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 21–30.
2. Леонтьев А. Н. Психология общения. 2-е изд. исп. и доп. Москва, 1997. 365 с.
3. Матвієнко О. В. Методи конкретних педагогічних ситуацій. Київ, 2001. 300 с.
4. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность. *Педагогика*. 1995. №6. С. 63–68.
5. Петько Л. В. Виховний потенціал іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. пр. за ред. академіка В. І. Бондаря. Київ, 2015. Вип. 27. С. 133–140. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9455> (Дата звернення 11.03.2018 р.)
6. Matviienko Olena. Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school. *Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles*. GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. P. 151–156.
7. Matviienko Olena. Pedagogical situations and tasks as means of training for professional activity. *Economics, management, law: challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education*. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. P. 204–208.

Matviienko O.

CASE STUDY METHOD AS A REMEDY OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO PEDAGOGICAL INTERACTION

The article is dedicated to the actual problems of future teachers professional preparation using case study method. Specifics of teachers preparation is defined by multi-functionality of his activity as he has to have objective knowledge and skills as well as dignity to modeling, planing and educational process projection. The theoretical and methodological preparation of the future teacher for pedagogical interaction should be constructed in the way that students master the foundations of pedagogical theory in the process of specially organized activities of solving pedagogical problems and situations through the application of research methods.

The value of the case study method is that it reflects not only a practical problem, but also actualizes a certain complex of knowledge that needs to be mastered while solving a problem. Besides the study successfully combines educational, analytical and educational activities, which are definitely effective in realization of contemporary problems in educational system.

Educational tasks of the case study method lie in: acquisition of skills to use theoretical material for practical problems analysis; skills formation for assessing of a situation, selection and organization of a search for basic information; developing asking questions skills and creating queries; shaping abilities to develop multivariate approaches to the action plan implementation; developing abilities to make decisions under uncertainty; formation of skills and techniques for comprehensive situational analysis, forecasting ways of situations development; creating abilities to give constructive criticism.

Pedagogical guidance in the process of solution of numerous situational tasks of professional orientation significantly stimulates student activity and independence, increases efficiency of studies, activates the formation of pedagogical thinking and pedagogical culture.

Our analysis of the processes of development and decision making, that are characteristic for practical activity of a teacher, show that a central link that determines the effectiveness of those processes is formation in teachers such constructive mental "apparatus" that enables development of a teacher own pedagogical decisions. We deal with: criteria according which a teacher evaluates concrete situations; constructive schemes according which "projects" of pedagogical influences are created; practical activities principles and rules. Formation of such "apparatus" is the main aim of task solving that are used in the teacher training process.

Key words: teacher, professional education, pedagogical interaction, pedagogical tasks, pedagogical situation, case study method.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2018 р.