

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Неля КРЕДЕНЕЦЬ

## МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ: ДОСВІД СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

*У статті висвітлено досвід української педагогіки у компетентно-модернізаційній системі підгонки кадрів спеціалістів. Аналізуються наукові роботи українських педагогів, що присвячені методології формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів.*

Трансформаційні процеси в сучасній Україні не оминули освітянської сфери, яка повинна дати адекватну відповідь на всі виклики не тільки сучасності, а й майбуття. Як слушно писав Б. Будзан, «школи, які ігнорують ознаки, що формують завтрашній день, втрачають зв'язки із життям їхніх студентів і швидко зникають. Ми мусимо трансформувати всі формальні інституції навчання від школи до коледжів, щоб бути впевненими, що готуємо студентів для їхнього майбутнього, а не для нашого минулого» [1, 18].

Першочерговим завданням Української держави у галузі освіти є створення нормативно-правової бази, на основі якої можна ефективно здійснювати управління процесом модернізації всієї освітньої системи в країні. В останні роки було прийнято закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства». Перші два з них пройшли експертизу Ради Європи, для чого Україну відвідали комісії експертів, які ознайомились із проектами цих законів, предметно обговорили їхній зміст із представниками української науково-педагогічної громадськості.

Безумовну актуальність для наближення рівня освіти в Україні до світових і загальноєвропейських норм має визначення освітніх стандартів в галузі української професійної освіти. Зміст поняття державного стандарту, за Законом України «Про професійно-технічну освіту», визначається як «сукупність державних вимог до змісту професійно-технічної освіти, рівня кваліфікації випускника професійно-технічного навчального закладу, основних обов'язкових засобів навчання та освітнього рівня вступників» [2, 56].

Зауважимо, що окремі науковці-педагоги демонструють дещо інше розуміння цієї нормативної дефініції. Так, нам видається більш змістовним і конкретним визначення, що його подає С. У. Гончаренко, який розуміє Державний стандарт як «результат освіти, що відображає громадський ідеал і який приймається як державна норма освіченості, яка враховує реальні можливості особистості і системи освіти в досягненні цього ідеалу» [3, 32]. На нашу думку, саме таке формулювання Державного стандарту більш органічно вписується у контекст компетентно орієнтованої освіти, оскільки акцентує увагу не на процесі навчання, а на його результаті, на кінцевій меті. Так само і компетентнісний підхід до модернізації освіти спрямована на формування компетентності як кінцевого результату навчання.

У такому ж контексті визначає цю дефініцію Н. Г. Ничкало, котра вважає, що державний стандарт становить основні «вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки в Україні» [4, 155].

У дискусійному контексті інтерпретує це поняття П. М. Таланчук, який вважає, що офіційно проголошене визначення Державного стандарту відображає лише рівень знань, умінь та навичок, що набуваються у процесі навчання [5, 108], а отже, він цілком укладається в формат знанневої парадигми освіти і не торкається критеріїв її компетентнісної орієнтації.

Як бачимо, формулювання змісту поняття Державного стандарту в освіті України ще не можна вважати остаточним і вичерпним. Поки що воно не відповідає завданням

компетентнісної модернізації вітчизняної освіти, оскільки продовжує традиційну орієнтацію освітнього процесу на високий рівень знань, умінь і навичок, залишаючи осторонь проблему формування компетентності як стратегічної мети реформування освіти в Україні.

За останні роки в Україні законодавчо визначено тактичні шляхи реалізації стратегічних завдань у галузі державної політики щодо розвитку освітянської сфери.

Важливим кроком на шляху досягнення цієї мети стало затвердження документу стратегічного значення — Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

Однак варто зауважити, що вказані вище нормативно-правові акти хоч і створюють певні методологічні передумови для кардинального повороту освіти в бік її компетентнісної модернізації, не ставлять перед нею такого безпосереднього завдання. Мова йде не про докорінну трансформацію освіти в Україні, а лише про наповнення оновленим змістом старих, традиційних освітніх форм, тоді як компетентнісна модернізація освіти передбачає зміну не тільки форм і методів навчання, а й філософії освіти.

В Україні усвідомлення проблем компетентнісної переорієнтації національної освіти теоретиками педагогічної науки тісно пов'язане з формуванням стратегічного політичного курсу держави, кінцевою метою якого є інтеграція нашої країни з європейськими та світовими структурами на основі докорінної модернізації всіх сфер суспільства.

Наближення до світових стандартів означає узгодження принципів функціонування вітчизняної системи освіти з аналогічними принципами в країнах ЄС. Як зазначалося на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, важливу роль у здійсненні цього завдання відіграє співробітництво України із «чисельними міжнародними урядовими та неурядовими організаціями установами, фондами, програмами та проектами, найбільш потужними серед яких є Європейський Союз, Рада Європи, ЮНЕСКО, Інформаційна служба США, Британська Рада, Німецька служба академічних обмінів, фонд Фулбрайта, Товариство Карла Дуйсберга, Інститут Гете, Французький культурний центр, американська асоціація «АКСЕЛІЗ», програми ІНТАС, Копернікус, УНТЦ, СРДФ, фонди Конрада Аденауера та Ф. Гумбольта, Відродження, щорічна допомога яких для України сягає за 30 млн. доларів США» [6, 17].

Намагання України наблизитися до європейських стандартів освіти значно актуалізувало таку галузь педагогічної науки, як порівняльна педагогіка. Інтерес до неї в колах українських освітян значно зріс за останні роки. Дослідженням систем освіти у країнах Європи приділили увагу багато вітчизняних педагогів: Б. Вульфсон, С. Головка, А. Джуринський, О. Лисова, Л. Зязюн, О. Романенко (освіта у Франції), О. Матвієнко (контексти європейської освіти), Н. Авшенюк, В. Сасімова (освіта у Великій Британії), Н. Абашкіна (освіта в Німеччина), Л. Сакур (освіта в Польщі) тощо.

Дослідження закордонних освітніх систем впритул підводить українських педагогів до проблеми формування професійної компетентності в процесі навчання, оскільки за останній період в цих країнах компетентнісна парадигма освіти набула найбільшого визнання та поширення, нагромаджено найбільший досвід компетентнісного перетворення освітньої галузі.

Отже, зростання уваги українських педагогів до проблем компетентнісно орієнтованої освіти в європейських країнах є закономірним та обґрунтованим. Це дозволяє нашим науковцям не тільки засвоїти досвід зарубіжної педагогіки в компетентнісній перебудові освіти, а й на основі цього досвіду розвинути власні дослідження у галузі теорії формування професійної компетентності в процесі навчання людини. Так, наприклад, С. Сисоєва, аналізуючи погляди Д. Равена [7], пропонує власне визначення такого поняття, як компетентність: «У сучасну педагогічну науку увійшло поняття, що набуває сьогодні важливого значення – поняття компетентності як специфічної здібності, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також *розуміння власної відповідальності за власні дії*» [8, 25].

Дослідження в галузі компетентнісної орієнтації освіти в Україні спираються на міцну концептуально-методологічну базу, яка була сформована у попередні роки вітчизняними науковцями-педагогами — Н. Абашкіною, Г. Баллом, П. Воловиком, С. Гончаренком, Р. Гуревичем, І. Зязюном, Н. Ничкало, О. Савченко та ін. Ці вчені заклали фундаментальні теоретико-методологічні підвалини, на які спираються всі сучасні дослідження проблем

педагогіки професійної школи в Україні, зокрема, проблеми формування професійної компетентності окремих категорій спеціалістів.

Вказана проблема не є новою для української педагогічної думки. Ще в кінці 80-х років ХХ ст. науковці розпочали дослідження шляхів та методів формування компетентностей в окремих галузях знань і вмінь. Це були перші кроки вітчизняної педагогіки на шляху до компетентнісної переорієнтації освіти, значення яких, можливо, не усвідомлювалося тими педагогами-науковцями та викладачами-практиками, котрі їх здійснювали. Але спрямованістю свого науково-педагогічного пошуку вони адекватно відображали ті стратегічні тенденції у розвитку системи освіти, які об'єктивно формувалися актуальними вимогами сучасності.

Тоді не існувало методологічного усвідомлення необхідності кардинальної перебудови системи освіти на компетентнісній основі, оскільки увага педагогів концентрувалася на окремих конкретних питаннях формування компетентності у певних галузях знань та вмінь. Деякі аспекти компетентнісної орієнтації освіти розглядалися в дослідженнях багатьох українських науковців-педагогів. Однак ці наукові пошуки ще не мали чіткої спрямованості на компетентнісну переорієнтацію всієї системи освіти, не демонстрували системного розуміння актуальності зазначеної проблеми. Тому важко не погодитися з О. Овчарук, котра стверджує, що «українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. І хоча в проекті нових освітніх стандартів є спроби закласти досягнення учнями компетентностей в основу освітніх галузей, на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого підходу до систематизації поняття компетентності та ключових компетентностей» [9, 25–26].

Оскільки в українській педагогіці проблема формування професійної компетентності ще не вийшла за межі теоретичних дискусій, тож у педагогічному середовищі України не існує загально визнаних та узгоджених критеріїв визначення основних дефініцій цієї проблеми, крім того — спільних методологічних підходів до питань її формування у практичній сфері. Так, професійної компетентності різними педагогами-науковцями вкладається зовсім різний зміст. Н. Побірченко та О. Сергієнко, наприклад, із традиційних позицій розглядаючи професійну компетентність «як сукупність певних знань, умінь, навичок, а також відповідних якостей особистості», стверджують, що «професійна готовність фахівця... складається із двох основних компонентів: перший — це суто професійна компетентність...; другий — особистісна готовність» до виконання певних фахових функцій [10, 57–59].

Відзначимо, що за останні роки в українській педагогічній літературі з'явилися публікації, які свідчать про поглиблення та конкретизацію інтересу науковців до проблеми формування компетентності. Однак варто зауважити, що ці наукові розробки стосуються передусім загальнотеоретичних аспектів компетентності («життєвої компетентності»), які виходять за межі педагогіки формування професійної компетентності. Так, І. Єрмаков розуміє набуття людиною компетентності як формування її життєвих стратегій, адекватних змінам соціального середовища. На думку вченого, «життєва компетентність» являє собою знання, вміння, навички, особистий досвід людини, які необхідні для розв'язання життєвих проблем [11, 18–19].

Водночас українські педагоги-дослідники намагаються визначити не тільки сутність, а й базову основу компетентності. Так, І. Закір'янова вважає, що при формуванні соціокультурної компетентності вирішальну роль відіграє «система стійких домінуючих мотивів людини» [12, 70].

Українські педагоги не оминули увагою і питання про структурні компоненти компетентності. Так, П. Горностаї вважає, що соціально компетентна людина повинна володіти такими характеристиками: вміння приймати рішення і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог, блокувати особисту невпевненість; здатність визначати свою мету, усвідомлювати шляхи та методи її досягнення; здатність адекватно розуміти прагнення, мотивацію дій, вимоги та очікування інших людей, враховувати їхні права; вміння узгоджувати свої дії з інтересами інших людей, враховуючи конкретні обставини; здатність усвідомлювати, що соціальна компетентність не є аналогом соціальної агресивності і передбачає повагу прав інших людей [13, 44–47].

Фундаментальним внеском у розробку стратегічних принципів перебудови української системи освіти на засадах компетентнісного підходу стало здійснення проекту «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», розробленого за

підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), Міжнародного фонду «Відродження» та Інституту відкритого суспільства у Будапешті (координатор проекту — В. Андрущенко). Результатом реалізації цього проекту було розроблення рекомендацій з освітньої політики для МОН України, причому головним змістом цих рекомендацій була компетентнісна переорієнтація курсу реформування освіти в Україні, наближення українських освітніх стандартів до загальноновизнаних світових (зокрема — європейських) норм та критеріїв, зміцнення інформаційної бази дослідження стану освіти в нашій країні.

Помітно зростає академічний інтерес українських педагогів до проблем компетентнісної модернізації освіти. Так, в останні роки в Україні було представлено до захисту чимало докторських і кандидатських дисертацій, присвячених актуальним питанням формування професійної компетентності фахівців. Перші дисертації з цих проблем присвячені формуванню компетентності спеціалістів окремих галузей виробничої діяльності. Однак водночас їхні автори прагнули вийти за межі вузької проблематики формування професійної компетентності у спеціалістів конкретних галузей, сформулювати загальнотеоретичні принципи підготовки фахівців у компетентнісно орієнтованій освітній системі. Так, у 2001 р. Л. Шевчук захистила кандидатську дисертацію «Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти» [14], в якій поставлено та розглянуто низку загально методологічних питань формування професійної компетентності.

Зауважимо, що за останні роки більшість авторів дисертацій, хоч і ставить перед собою конкретні та предметні завдання, намагається вийти за їхні межі на загальнотеоретичний простір. У 1997 р., наприклад, М. Піндера захистив докторську дисертацію [15], присвячену вузькій науково-педагогічній проблемі підвищення кваліфікації спеціалістів середньої ланки металургійної промисловості. В ній запропоновано оригінальні пропозиції щодо складання схем і моделей підвищення професійної компетентності спеціалістів середньої ланки промислово-управлінської ієрархії, які можуть бути запозичені при складанні аналогічних схем для спеціалістів інших промислових галузей.

Відзначимо, що, незважаючи на вузькопрофесійну спрямованість досліджень формування компетентності, українські науковці намагалися вирішувати загальні методологічні аспекти цієї проблеми. Так, у 2002 р. В. Лозовецька захистила докторську дисертацію в якій розглянуто проблему формування професійної компетентності спеціаліста аграрного сектора господарства [16].

Дослідниця запропонувала цікаву, хоч і дещо спрощену модель побудови структури професійної компетентності спеціаліста, визначила її складові елементи та встановила внутрішній зв'язок між ними.

Відображаючи світові тенденції розвитку освіти, сучасна українська педагогіка приділяє велику увагу проблемі неперервної освіти як обов'язкової умови формування та підвищення професійної компетентності людини. Свідченням цього є те, що в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України створено відділ педагогічних технологій неперервної освіти. З січня 2001 р. цим інститутом і Благодійним фондом ім. А. Макаренка видається науково-методичний журнал «Неперервна професійна освіта: теорія і практика».

За останні роки в Україні проблемам розвитку неперервної освіти приділяли значну увагу як С. Сисоєва, Л. Сигаєва, В. Смірнова, Л. Сущенко, І. Титаренко, Т. Гончарук та інші провідні педагоги. Їхні наукові дослідження мають безпосереднє відношення до розробок проблем компетентнісної переорієнтації освіти в Україні, оскільки формування компетентного спеціаліста неможливе без постійного оновлення та розширення його професійних знань і навичок.

В Законі України про вищу освіту визначено місце дистанційного навчання як рівноцінної форми навчання разом з очною, заочною та екстернатом. Ще у 1996 р. в Україні почалося впровадження так званих кейсової (з використанням навчальних матеріалів на паперових носіях) і мережевої (з використанням Інтернету) технологій дистанційної освіти (ДО). Тоді ж першими почали використовувати ці технології Львівський банківський інститут та Міжнародний науково-навчальний центр ЮНЕСКО.

Наразі в Україні діють Український центр дистанційної освіти (УЦДО), Центр UniNet, Кібернетичний центр ім. В. Глушкова, Центр ДН Освітньої мережі глобального розвитку —

Програми Інституту Світового банку, проблемна лабораторія ДО у Харкові, Лабораторія віртуального дистанційного навчання, Українська система дистанційного навчання (УСДН).

Однак слід зауважити, що в Україні розвиток ДО зустрічається з багатьма суттєвими труднощами. Це пов'язано передусім з тим, що більшість викладачів українських ВНЗ не має відповідної підготовки та досвіду роботи з інформаційними технологіями, слабо володіє методикою проведення занять у системі ДО.

Можна впевнено говорити тільки про нову генерацію викладачів, для яких використання інформаційно-комп'ютерних технологій вже є звичним та знайомим із дитинства. З цією генерацією викладачів і треба пов'язувати оптимістичні погляди на майбутнє ДО в нашій країні.

Очевидно, що проблема професійної компетентності викладачів на сучасному етапі розвитку ДО в Україні набуває першочергового значення (разом із розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій). Ця проблема ускладнюється й таким чинником, як практична відсутність в українській педагогіці фундаментальних досліджень з теорії дистанційного навчання. Незважаючи на те, що за останні роки в Україні з'явилися публікації, присвячені проблемам ДО (С. Сисоєвої, Б. Шуневича, Д. Рупняк, В. Юзевича й ін.), загалом рівень теоретичного осмислення значення та напрямків розвитку дистанційного навчання в нашій країні явно не відповідає сучасним вимогам і потребам розвитку освіти.

На нашу думку, саме дистанційне навчання володіє величезним потенціалом для розвитку процесу компетентної модернізації освіти. Як пише С. Козей, це навчання з використанням Інтернету має певну суттєву перевагу перед іншими формами освіти: «Люди, що навчаються, значно більше можуть корегувати навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб» [18, 102.

Таким чином, можна констатувати, що українська педагогіка на сучасному етапі свого розвитку починає проявляти активний інтерес до проблем формування як загальнокультурної, так і професійної компетентності у процесі навчання. Але вітчизняні педагоги перебувають тільки на початку тривалого шляху до компетентної модернізації освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Будзан Б. Менеджмент в Україні: сучасність і перспективи. — К.: «Основи», 2001.
2. Закон України Про професійно-технічну освіту // Збірник законодавчих і нормативних документів системи професійної освіти. — Т.1 / Упорядники: В. О. Зайчук, А. М. Гуржій, В. В. Томашенко, В. П. Романенко. — К.: Укркомункваліфікація, 1999.
3. Гончаренко С. Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактична концепція) // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред.: Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. — Ченстохова-Київ: Вид-во Ченстохова, 1999.
4. Ничкало Н. Г. Державний стандарт професійно-технічної освіти — наукове обґрунтування // Науково-теоретичні і методологічні засади конструювання змісту професійної освіти. Ч.1. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Відп. ред. Н. Ничкало. — Вінниця, 1998.
5. Таланчук П. М. З досвіду створення вищого навчального закладу нового типу // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Зб. наук. праць. У 2-х ч. — Ч. 2. — Харків: «ОВС», 2003.
6. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / За заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: ЗАТ «Нічлава», 2001.
7. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1999.
8. Сисоєва С. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 6. — С. 127.
9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К.: К.І.С., 2003.
10. Побірченко Н. А., Сергієнко О. П. Теоретико-методологічні підходи в психологічному вимірюванні якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід. Проблеми // Зб. наук. праць. У 2-х част. — Ч. 1. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002.
11. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Наук.-метод. збірник. — К.: Контекст, 2000.

12. Закір'янова І. А. Педагогічна спрямованість особистості як компонент соціокультурної компетентності // Пост Методика. — 2002. — № 2–3. — С. 69–72.
13. Горностаї П. Життєва компетентність в умовах обмеженого життєвого світу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Наук.-метод. збірник. — К.: Контекст, 2000.
14. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти. Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2001.
15. Піндера М. Теоретичні та методичні засади підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів середньої ланки для металургійної промисловості. Автореф. дис... д-ра пед. наук. — К., 1997.
16. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю. Автореф. дис... д-ра пед. наук. — К., 2002.
17. Гребенюк Г. Є. Теоретичні і методичні основи безперервної професійної освіти будівельно-архітектурного профілю. Автореф. дис... д-ра пед. наук. — К., 1997.
18. Козей С. Навчання і підвищення кваліфікації фахівців у системі дистанційного навчання з використанням Інтернету // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — № 1. — С. 56.

Наталія ДУСЬ

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

*Стаття присвячена висвітленню проблеми становлення у майбутніх вчителів початкових класів культури педагогічного спілкування під час проходження практики в школі. Акцентовано увагу на організації різних видів педагогічної практики з метою формування у студентів необхідних умінь і навичок професійного спілкування.*

Професійне призначення сучасного учителя початкових класів полягає в організації та керівництві ним навчально-виховним процесом, реалізації завдань виховання, формуванні та розвитку учнівського колективу, індивідуальній роботі з учнями та батьками. Для цього він повинен володіти, зокрема, високим рівнем культури педагогічного спілкування.

На надзвичайній актуальності проблеми педагогічного спілкування для практики навчання та виховання наголошували О. Бодальов, Л. Виготський, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, В. Сухомлинський та ін. І. Бех визнає спілкування загально психологічною основою виховання особистості дитини [1].

Як засвідчує практика, в учителів, які щойно розпочали свою діяльність, найбільші труднощі спричиняють питання, пов'язані з комунікативною стороною педагогічної праці, вміннями та навичками вести продуктивне спілкування з вихованцями й управляти процесом спілкування. Щоб зробити педагогічне спілкування могутнім та ефективним засобом педагогічної діяльності вчителя, треба докласти чималих зусиль ще у період підготовки його у ВНЗ.

Тому сьогодні активно ведуться пошуки шляхів формування культури педагогічного спілкування учителя через використання сучасних освітніх технологій. Зокрема, це дослідження І. Комарової, М. Коць, С. Максименка, Л. Савенкової, І. Тодорової, І. Тимченко, В. Усатого, В. Фатурової, Л. Філатової.

Метою статті є проаналізувати потенційні можливості педагогічної практики щодо формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів.

Розроблена нами методика формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів охопила змістово-мотиваційну, операційно-технологічну та оцінно-рефлексивну підготовку студентів до педагогічного спілкування. Саме на етапі операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування нами здійснювався цілеспрямований розвиток основних педагогічних здібностей і забезпечувався безпосередній досвід педагогічного спілкування під час проходження студентами педагогічної практики різних видів. Пропонуємо детальніше ознайомитися із змістом проведеної роботи.

Важливою ланкою в системі підготовки учителів початкової школи є проходження ними практики із позаурочної виховної роботи в сучасній загальноосвітній школі, метою якої є забезпечення початкового досвіду педагогічної діяльності у студентів — майбутніх педагогів.