

## ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

*Неля ГЛУЗМАН (Євпаторія, Україна)*

### ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті представлена система становлення та розвитку педагогічної практики у вищих навчальних закладах України і зарубіжних країн. Встановлено, що у цілому вивчення історії розвитку педагогічної практики у вищому навчальному закладі має слабку розробленість досліджуваних питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації.*

*Ключові слова: педагогічна практика, професійна підготовка вчителя, педагоги-новатори, педагогічний досвід, практичні вміння.*

*The paper presents the system of formation and development of teaching practice in higher educational institutions of Ukraine and foreign countries. It is found out that, in general, the study of the history of teaching practice in higher education hasn't been developed enough. It is characterized by weak investigation of the main problems, lack of clear methodological basis of reformation and modernization.*

*Keywords: teaching practice, teacher training, teachers, innovators, teaching experience, practical skills.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Метою сучасної освіти України є розвиток педагогічної системи, що історично складалась на основі створення умов для формування професійно-компетентної, соціально активної, творчо спроможної особистості педагога. Невід'ємним важливим складником змісту педагогічної освіти виступає педагогічна практика. Разом з тим, вона є самостійним, визначальним напрямом підготовки вчителя, в головних своїх завданнях спільним для всіх спеціальностей незалежно від фаху.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, серед яких, як зазначає О. Савченко, є „особистісна і професійна підготовка вчителя” [8: 1]. У зв'язку з цим, виходячи з пріоритетних напрямів Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, а також нормативно-правових актів, прийнятих у межах Болонського процесу, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей практичної підготовки майбутніх учителів звертається до актуалізації ретроспективи і творчого використання багато в чому цінного історичного досвіду організації педагогічної практики в різних типах навчальних педагогічних закладів України та зарубіжжя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Так, визначення місця й ролі педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителя знайшло чільне місце в працях відомих педагогів, філософів, громадських діячів, як: І. Гербарта, М. Демкова, А. Дістервега, М. Корфа, Т. Лубенця, С. Миропольського, О. Острогорського, М. Пирогова, С. Русової К. Ушинського та ін., а також на сторінках періодичних видань вітчизняних учительських інститутів („Ежегодник Глуховського учительського інститута”, „Известия историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине”)” загальних педагогічних журналів („Русская школа”, „Воспитание”, „Журнал Министерства Народного Просвещения” та ін.).

Історико-педагогічні питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в дисертаційних дослідженнях і монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти багатьох науковців: І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Л. Задорожної, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, С. Луценка, В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина, О. Савченко, Т. Стоян, Л. Хомич, М. Ескіна, М. Ярмаченка. Узагальнення напрямів відомих вітчизняних досліджень щодо змісту та організації педагогічної практики представлено нами в табл. 1.

Таблиця 1

**Напрями вітчизняних дисертаційних досліджень  
з проблеми організації педагогічної практики**

Дослідження	Основний зміст
М. Левченко „Учительські інститути в дореволюційній Росії” (1949 р.)	– на основі вивчення архівних документів та аналізу історико-педагогічної літератури представлено загальну систему організації підготовки педагогічних кадрів підвищеної народної школи, місце та роль учительських інститутів у системі педагогічної освіти царської Росії, виявлено ускладнення та суперечності в їх роботі. Слід відзначити, що автором досліджено також питання педагогічної практики: розкрито місце практики в системі підготовки вчительських кадрів, охарактеризовано зміст, основні форми та методи її організації. На основі аналізу тижневих годин навчального навантаження дослідниця дійшла висновку, що на практичну підготовку майбутніх учителів припадало приблизно 60 % навчального часу, але вона мала формальний характер.
М. Ескін „Педагогическая подготовка учителей средней школы в дореволюционной России” (1953 р.)	– аналізуючи досвід підготовки вчителів у педагогічному інституті ім. П.Г.Шелапутіна, науковець дав позитивну оцінку організації педагогічної практики в цьому закладі. Автор довів, що практика в інституті здійснювалась у тісному зв’язку з вивченням курсу методики викладання за спеціальністю. Він охарактеризував основні її види: навчальну та виховну, проаналізував зміст усіх форм організації практики.
Н. Дем’яненко „Загальна педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)” (1998 р.)	– розглянула процес становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України. На основі всебічного аналізу історико-педагогічної літератури та архівних документів автор зазначила основні етапи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів середньої ланки освіти; охарактеризувала основні закономірності й суперечності; сформулювала та класифікувала тенденції її розвитку. В обґрунтуванні історичної сутності та складових загальнопедагогічної підготовки Н. Дем’яненко визначає педагогічну практику її важливим структурним компонентом.
С. Золотухіна „Розвиток теорії та практики виховного навчання в теорії вітчизняної педагогічної думки (XIX – XX ст.)” (1995 р.)	– довела, що педагогічна підготовка (як теоретична, так і практична) у різних її формах сприяла усвідомленню ідей виховного навчання. Аналізуючи навчальні програми педагогічних закладів, звіти з’їздів та педагогічних курсів Київського та Харківського навчальних округів другої половини XIX ст., дослідниця встановила, що в ході різних форм практичної підготовки відбувалося формування вмінь і навичок, необхідних для здійснення виховного навчання в школі. А сам зміст і характер підготовки виховуюче впливав на майбутніх учителів.
Л. Хомич „Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів” (1998 р.)	– розкрила основні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти, етапи становлення й розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, а також місце педагогічної практики в її системі. Вченою висвітлено в загальних рисах організацію практики в другій половині XIX – початку XX ст., а саме: в учительських семінаріях та інститутах, Фребелівському педагогічному інституті. Також розкрито її місце в системі середніх учительських закладів в Україні у новітній час у порівнянні з країнами Західної Європи та США.
І. Петрюк „Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець	– висвітила питання підготовки педагогічних кадрів на Буковині. Дослідниця довела, що підготовку педагогів для середніх навчальних закладів Буковини в досліджуваний період здійснювали австрійські ВНЗ, а з 1875 р. – Чернівецький університет. Слід відзначити, що поряд з теоретичною підготовкою в університеті існувала й професійно-

<p>XVIII – початок XX ст.)” (1998 р.)</p>	<p>практична, у процесі якої кандидати вчителі оволодівали навичками викладацької діяльності, стажуючись у школі один рік. Після річного стажування вони отримували свідоцтво, яке дозволяло працювати на посаді вчителя середньої школи.</p>
<p>О. Лавриненко „Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917 – 1928рр.)” (1998р.)</p>	<p>– проаналізовано теоретичні засади практично-педагогічної підготовки, визначено та схарактеризовано провідні тенденції та специфіку її організації в зазначений період. Автор з’ясувала структуру та компоненти змісту практичної підготовки, а саме: педагогічну, методичну, політехнічну, виробничу, педологічну, політико-просвітницьку практики. У роботі надано характеристику організаційних форм та видів практики, визначено можливості педагогічної практики у формуванні педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти.</p>
<p>Л. Задорожна „Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.)” (2000 р.)</p>	<p>– знайшла відображення проблема педагогічної практики в історичному аспекті. Автором репрезентовано досвід формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час організації та проведення педагогічної практики в зазначеному закладі. Л. Задорожна досить детально описала як традиційні, так і нові на той час методи та форми організації практичної підготовки майбутніх учителів, що впроваджувались у роботу інституту. У роботі визначається серйозне удосконалення педагогічної практики студентів, перетворення її в дійсно постійну, безперервну; збагачення її змісту, внесення в неї різноманітності, раціонального розподілу її етапів, уведення стажувальної практики як періоду адаптації випускника інституту до професійної діяльності, перевірки його професійної готовності, ступеня оволодіння педагогічною майстерністю. На основі аналізу навчальних програм і звітів з’їзду директорів учительських інститутів Л.Задорожна дійшла висновку, що в інституті відводилось значно більше часу на практичні справи, аніж в інших учительських навчальних закладах того часу.</p>
<p>Е. Панасенко „Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст.” (2001 р.)</p>	<p>Аналізуючи проблему формування ідеалу вчителя другої половини XIX – початку XX ст. на сторінках педагогічної журналістики, авторка зазначала, що педагоги-журналісти вказаного періоду визначали єдність теоретичної та практичної підготовки його професійності. Під час вивчення питання про вимоги до методичної підготовки вчителя, дисертантка зазначила різні запропоновані форми здійснення практичної підготовки, а саме: вивчення підручників, посібників, складання конспектів уроків, відвідування показових уроків учителя, проведення пробних уроків, виконання ролі помічника вчителя, проведення самостійних уроків, участь у конференціях з аналізу уроків, складання тижневих програм та протоколів, педагогічні бесіди, написання творів за літературно-педагогічною практикою.</p>
<p>О. Лук’яненко „Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.)” (2005 р.)</p>	<p>У роботі вперше цілісно досліджено проблему організації педагогічної практики в історико-педагогічній ретроспективі (друга половина XIX – початок XX ст.): систематизовано погляди педагогів зазначеного періоду на роль і місце педагогічної практики в системі підготовки вчителів та форми її організації; узагальнено досвід організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (розкрито мету, завдання, види, зміст педагогічної практики, виявлено специфіку, форми й методи її здійснення); встановлено провідні тенденції організації педагогічної практики та етапи її розвитку в даний період.</p>
<p>Н. Казакова „Організаційно-методичні засади</p>	<p>У дослідженні розкрито особливості сучасного стану організації педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах України та за рубежом. Дослідницею розроблено та теоретично</p>

педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки” (2005 р.)	обґрунтовано зміст, форми, методи та принципи добору змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки. Доведено, що підвищенню ефективності педагогічної практики сприяють розроблені та експериментально перевірені організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.
Л. Манчуленко „Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики ” (2006 р.)	– визначено суть, зміст, критерії та рівні формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів; виявлено стан його сформованості. Доведено, що педагогічна практика є не тільки засобом професійної підготовки, але й сприяє формуванню творчого стилю педагогічної діяльності на достатньому (базовому) рівні, що зумовило її розглядати як провідний фактор. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики. Розроблено модель формування творчого стилю діяльності студента-практиканта та етапи її функціонування, що стало підґрунтям технології впровадження та експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів.

Таким чином, аналіз вітчизняних історико-педагогічних досліджень, близьких до нашого наукового пошуку, свідчить, з одного боку, про актуальність питання удосконалення педпрактики як форми професійної підготовки педагога, з іншого, – про відсутність цілісного дослідження, в якому було б представлено систему становлення й розвитку педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Цим зумовлена **мета статті** – історико-педагогічний аналіз стану педагогічної практики у вищих навчальних закладах України та зарубіжжя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виділення „практики” як особливої наукової категорії та явища життя відбулося, на думку багатьох науковців, не раніше осмислення людьми розподілу праці на фізичну та розумову. За одними даними, це сталося в період виокремлення освіти в самостійний вид занять, коли розумова праця почала явно відділятися від іншої. І тоді „практика” як діяльність, праця увійшла до життя як їх синонім. Такий висновок напрошується при вивченні історії освіти [4: 14-16]. Так, наприклад, „практичні заняття”, „практичні вміння” виділялися у вихованні ще в первісному суспільстві. Пізніше практична підготовка, як навчання праці, різних видів діяльності в процесі самої діяльності, зберігала себе і потім увійшла до систем професійної освіти, зокрема педагогічної.

Разом з тим, розподіл фізичної та розумової праці породив суто людську ситуацію у сфері освіти – проблему їх боротьби і з’єднання. Це, у свою чергу, ускладнило вирішення цілої низки питань. Німецький педагог Л. Клінберг у своїй роботі „Проблеми теорії навчання” відзначав цей розрив у тимчасовому розділенні в системі освіти періодів засвоєння теорії та практики, учення та праці. І відзначив значні результати такого ділення: „Головний дидактичний наслідок такого розвитку – пояснення взаємозв’язку між учінням і діяльністю з підвищення своєї кваліфікації, між освітою та підвищенням кваліфікації, між вихованням і самовихованням, між освітою та самоосвітою” [5: 197].

З тих часів проблема співвідношення теорії та практики в системі освіти періодично то зтихала, то дискусія навколо неї спалахувала з новою силою.

Педагогічна практика, як стверджує В. Горленко, зародилася в 70-і роки 18-го сторіччя, з моменту перших спроб готувати вчителів в університетах, семінаріях, гімназіях і спеціальних училищах [3]. З праць К. Ушинського відомо, що в 19-у столітті вчителів возили на ознайомлювальну практику в школи різних типів і різних міст України, Росії, а також в країни Європи. На цих практиках майбутні вчителі могли самостійно давати уроки, вести репетиторство й консультації.

У більш завершеному вигляді педагогічна практика склалася до початку 20 століття. Як зазначає О. Лук’яненко, „теоретичні основи педагогічної практики, як складника професійно-педагогічної підготовки вчителя, було закладено зарубіжними та вітчизняними педагогами XIX – початку XX ст.” І. Герbart, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Миропольський,

П. Редкін, Д. Семенов, М. Корф, М. Демков, П. Каптерев, О. Острогорський, Т. Лубенець довели необхідність здійснення практичної підготовки вчителів шляхом безпосереднього викладання в школі; з'ясували значення теоретичних знань для практичної діяльності майбутнього вчителя; сформулювали мету, завдання педагогічної практики, обґрунтували основні принципи її організації, а саме: встановлення тісного взаємозв'язку з теоретичною підготовкою; поступовість проведення з ускладненням видів практичної діяльності; визначили основні періоди „практично-педагогічних занять” (М. Пирогов) активного й пасивного характеру (Д. Семенов) [6].

У серпні 1918 року відбувся „Перший Всеросійський з'їзд з освіти”, який намітив програму дій з її розвитку. Було створено педагогічні інститути з підготовки вчителів. Ухвалою Наркомпросу студенти III і IV курсів педагогічних інститутів зобов'язувалися щодня працювати в єдиній трудовій школі по 2-3 години на день. Цей показник відтворювався в навчальному плані.

У 1924 році, в цілях педагогічної адаптації студентів I і II курсів до школи, введено двотижневу практику з відривом від навчальних занять у ВНЗ. Завдання цієї практики – ознайомлення з системою народної освіти, з різними установами освіти. Вводилося поняття „дослідна школа”, прообраз майбутньої „базової школи” ВНЗ. У 20-і роки вона була об'єктом пильної уваги вчених. До цього часу виявилися два підходи до визначення місця практики в навчальному процесі ВНЗ і завдань. Згідно з одним підходом, головною у вищому навчальному закладі має бути теоретична підготовка. Інший підхід – прямо протилежний – головним уважалось практичне навчання. Цей останній підхід був провідним у 20-і роки, тому педагогічну практику в достатньо великих обсягах було введено як нормативну й обов'язкову в педагогічних ВНЗ.

У тридцяті роки 20-го століття пропонувалися різні варіанти вирішення проблеми співвідношення теорії та практики у підготовці педагогів. З одного боку, перемагав підхід пріоритету теорії перед практикою, з іншого – народжувалися і вводилися нові види практик. У ці роки з'явилися суспільно-політична, політехнічна, методична, експериментально-дослідницька, стажувальна як самостійні види практики. Були періоди, коли у ВНЗ співвідношенням теоретичного та практичного навчання було 1:1. У середньому, у вищій освіті їй відводилося 38-40% навчального часу. Виробничо-педагогічна практика стала „генеральним елементом” навчального процесу підготовки педагогів [4: 64].

В історії 30-х–40-х років була спроба розробити практику під кожен частину теоретичного курсу педагогіки. Створювалися спеціальні навчальні програми теоретико-практичного змісту. Проте зв'язок їх тільки з педагогікою спричинив критику з боку психологів за переважання педагогічної теорії та пасивно-споглядальний характер.

У 1930 р. Наркомпрос РСФРР розробив першу інструкцію з безперервної педагогічної та виробничої практик студентів у школах, інших навчальних закладах і на підприємствах та з 1931 р. ввів її в дію. Студенти-педагоги повинні були пройти всі види практик для оволодіння педагогічною та політехнічною освітою. Підкреслювалося, що „безперервна практика повинна революціонізувати школи, розширити межі її суспільно-педагогічного й політичного впливу”. Паралельно з цими заходами було ліквідовано єдине педагогічне керівництво практиками, їх повчальна функція знехтувана. Студентам належало працювати, допомагати будівництву соціалізму. Але, починаючи з 1937 року, кількість годин на практику поступово з року в рік зменшилася. Так, якщо в 1933 році на педагогічну практику у вищих педагогічних закладах відводилося 600 годин, то в 1937 році – 154 години – на математичному факультеті і 228 годин – на історичному [4: 69].

У 1939 році було затверджено нове положення про організацію та зміст педагогічної практики студентів. За кожним педагогічним вищим і середнім навчальним закладом закріплювались школи, іменовані як „базові”, для проходження студентами практичної підготовки.

Подальші зміни в системі вищої педагогічної освіти були викликані прийняттям у 1958 році закону СРСР (відповідно в 1959 р. – УРСР) “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти”, в якому було визначено за необхідне поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах; посилити значення виробничої та педагогічної практики в підготовці педагогів. Тому в 60-і–70-і роки час на педагогічну практику дещо збільшується і, як результат, скорочується час теоретичного навчання. Уводиться суспільно-педагогічна практика на I-III курсах, літня піонерська на II-III курсах, навчально-виховна на IV-V курсах. Фактично, вводилась безперервна педагогічна практика.

Паралельно з реформуванням педагогічної практики у ВНЗ в 60-і–70-і роки в теорії педагогіки намітилося зрушення у бік вивчення педагогічного досвіду. Посилювалася увага до практики роботи шкіл. Так, поставлене урядом завдання здійснити перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання спричинило ґрунтовні дослідження групою російських учених (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.) проблеми оптимізації змісту й методів початкового навчання. В СРСР, у тому числі УРСР, проводився широкий педагогічний експеримент з означеної проблеми (1965–1970 рр.). Подружжя учених Н. Скрипченко та О. Скрипченко створило при середній школі №166 м. Києва одну з перших лабораторій для дослідження навчання, виховання й розвитку молодших школярів. На базі цієї лабораторії були зібрані дані про вплив змісту й методів навчання на інтелектуальний розвиток дітей. Розпочатий експеримент пізніше був підтриманий школами Івано-Франківської області. Після такої апробації узагальнений досвід цих шкіл упроваджувався в усі початкові класи шкіл України. [2]. Крім того, було розроблено спеціальну термінологію, що включає такі поняття, як: „педагогічний досвід”, „передовий педагогічний досвід”, „впровадження передового педагогічного досвіду”, „використання передового педагогічного досвіду”. Про педагогічний досвід, його вивчення виходили методичні листи, його публікували газети й журнали, кращі вчителі нагороджувалися. До речі, серед новаторів, досвід яких обов’язково вивчався під час педагогічної практики, зазначимо таких: учитель фізики В. Шаталов (Донецьк), учителька англійської мови Т. Сірик (Полтава), учителька історії Л. Проценко (Миколаїв), учителька математики М. Мартинова (Харків) та ін. [2: 297].

Розробка в теорії проблем педагогічного досвіду в 60-і–70-і роки, на наш погляд, збагатила педагогічну практику. По-перше, в ці роки як учителів-наставників почали добирати носіїв саме такого досвіду. По-друге, сам процес вивчення, узагальнення й аналізу передового педагогічного досвіду збагатив методику й технологію спостережень і аналізу, що проводяться студентами. У ці роки розроблялися найрізноманітніші схеми, плани, запитальники аналізу спостережень уроків та інших шкільних заходів. Це упорядкувало й поглибило підхід і до їх підготовки студентів.

У цей час з’являються факультативи, створюються спеціалізовані школи та інтернати фізико-математичного та природничого профілів. Педагогічні пошуки здійснюються щодо таких проблем, як диференціація (форма організації навчальної діяльності з урахуванням нахилів, інтересів, здібностей учнів) та індивідуалізація навчального процесу (його організація з урахуванням індивідуальних здібностей учнів), стимулювання пізнавальної активності учнів (формування позитивного ставлення учнів до змісту та процесу навчання, до ефективного оволодіння знаннями). Розробники нового змісту освіти сподівалися на підвищення ефективності навчального процесу, поліпшення умов для інтелектуального розвитку учнів та якості їхньої загальноосвітньої підготовки. Спираючись на міркування сучасних учених (Л. Анайкіна, М. Богуславський, О. Сухомлинська та ін.), наголосимо, що реформування змісту загальної освіти в зазначений період здійснювалося на високому рівні, було серйозним, продуманим і виваженим, що підвищило рівень науково-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх педагогів.

У 1978 році відбувся Всесоюзний з’їзд учителів, у рішеннях якого є рекомендації про підвищення ефективності використання педагогічної практики студентів у школі та піонерських таборах для більш поглибленої підготовки майбутніх вчителів і комплексного вирішення навчально-виховних завдань. На з’їзді особливо було виокремлено питання про передовий педагогічний досвід і вказано близько чотирьохсот його адрес. У країні сформувався справжній рух педагогів-передовиків за аналогією з рухом передовиків виробництва у сфері промисловості та сільського господарства.

У 70-і роки 20-го століття було вже очевидним, що розрив теорії педагогіки та практики освіти досяг великих розмірів. При цьому педагогічна теорія почала все більше і більше звертатися до емпірії та емпіричних описів. Способом подолання цього розриву стало наукове вивчення передової педагогічної практики. Примітним з цього приводу був виступ віце-президента Академії педагогічних наук СРСР М. Кондакова: „Успіх педагогічної науки, дійсно, прямим чином залежить від якості педагогічної практики, що вивчається”. У ці ж роки у вищих навчальних закладах вводилися спецкурси з вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду, що проводились перед педагогічною практикою.

Ідея впровадження передового педагогічного досвіду до середини 80-х років переросла в ідею його використання, що значно пом’якшило ситуацію та не вимагало нормативних актів упровадження. Що стосується наукового підходу до педагогічної практики студентів, то треба

відзначити широку дослідно-пошукову роботу в педагогічних вищих навчальних закладах. Значний внесок у розвиток теоретичних і методичних питань педагогічної практики здійснили вчені-викладачі Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Короленка: А. Бойко, І. Зязюн, І.Кривonos, Н. Сас, М. Тарасович, В. Цина та ін. Цій науковій школі належить не лише теоретичне обґрунтування значення доцільної організації педагогічної практики для формування особистості майбутнього педагога, удосконалення його професійно-педагогічної підготовки, але й практичне вирішення цього питання. Під час експериментальної роботи у створеному на базі університету навчально-виховному й науковому комплексі було науково обґрунтовано доцільність здійснення безперервної педагогічної практики з уведенням у розклад студентів перших трьох курсів практики у формі „шкільного дня” кожного тижня, а також розподіл практики на такі види: пропедевтичну, навчальну та стажувальну. Дослідники розробили науково-методичні основи практики; диференціювали відповідно до курсів навчання, сформулювали мету та завдання педпрактики; висунули провідні принципи її організації, а саме: раннього включення студента у практику, індивідуалізації практичної підготовки, своєчасної корекції та контролю; розробили методiku індивідуальної роботи студентів з учнями в ролі помічників учителів-предметників, класних керівників; створили зразковий кабінет педпрактики.

Так, наприклад, на кафедрі педагогіки Харківського педагогічного інституту під керівництвом професора В. Зільберштейна всебічно досліджувався принцип наочності в навчанні та наслідки його застосування в школі. При Одеському педагогічному інституті було створено лабораторію методів навчання (керівник – доцент В. Котов-Хроменко), в якій розроблялися проблеми програмованого навчання [1: 95]. При факультеті підготовки вчителів початкових класів Ізмаїльського державного педагогічного інституту було створено Народний університет педагогічної майстерності, що передбачав систему методичної допомоги для випускників та молодих учителів початкових класів через: 1) консультації до проведення уроків, їх обговорення з метою подолання труднощів у засвоєнні окремих тем та покращення методичної сторони уроку; 2) розроблення тематики та проведення спільних викладацьких учительських наукових конференцій; 3) обмін досвідом учителів шкіл міста, області та впровадження ідей педагогічно-новаторів у власну педагогічну діяльність; 4) створення в бібліотеці шкіл та вузів спеціалізованих каталогів педагогічної та методичної літератури для молодих учителів. У Глухівському державному педагогічному інституті широко використовувалися магнітні записи лекцій та практичних занять з методичних дисциплін, а також кращих уроків учителів. Викладачами математики та методики арифметики було введено в навчально-виховний процес вузу елементи безмашинного програмового навчання, зокрема – використання перфокарт. Це позитивно впливало на створення умов для самопідготовки студентів до занять, а значить – сприяло зростанню якості педагогічної практики [1: 95–98].

Таким чином, до кінця 80-х років основним напрямом перебудови вищої та середньої спеціальної педагогічної освіти в Україні стало підвищення ролі практики в оволодінні студентами навичками професійної майстерності, основами організаторської та виховної роботи. Важливо зауважити, що в цей час з’являються цікаві форми роботи вищих педагогічних закладів. Так, з метою поширення досвіду навчання й виховання підростаючих учительських кадрів в установах народної освіти Миколаївської області було організовано школи передового педагогічного досвіду. Основними формами роботи виступали: спостереження уроків і різних видів занять з дітьми; складання за допомогою досвідчених фахівців методичних розробок, поурочних планів і текстів контрольних робіт; вироблення наочних засобів навчання та обговорення наслідків їх застосування; обговорення новинок методичної літератури [1: 70].

Проте, ці заходи не отримали ні матеріальної, ні юридичної, ні теоретичної підтримки. Вдосконалення практики зажадало ентузіазму й особистісної ініціативи педагогів. І розвиток її до кінця 80-х років продовжувався вже за рахунок розширення її суспільно-політичної спрямованості. Розвивалися суспільні початки практики – виникало шефство над школами та класами, педзагони в таборах і при студентських будівельних загонах, масова педагогічна освіта. Фактично, безперервна педагогічна практика переросла в суспільно-педагогічну та суспільно-політичну. Тенденція до цього була намічена ще на з’їзді вчителів у 1978 р., де педагогічну й, особливо, суспільно-політичну практику студентів запропоновано розглядати як складову частину навчально-виховного процесу шкіл.

Наступний період підвищення уваги до практики – проголошення в 1991 р. незалежності Української держави, прийняття Верховною Радою України Закону „Про освіту”, що давав

правову основу для створення національної системи освіти. Тут уже мова йшла про науково-методичне забезпечення педагогічної освіти й переведення поняття „забезпечення”: інформаційно-технологічне, методичне і наукове – у „супровід”. При цьому рекомендувалося індивідуалізувати педагогічну освіту створенням умов для проектування та вибору студентами маршруту навчання за індивідуальними програмами. Як пріоритети у розвитку педагогічної освіти висувалися ідеї розширення практичної спрямованості, посилення інноваційних компонентів та підвищення ефективності педагогічної практики студентів.

До нововведень можна віднести: введення на добровільній основі складання кваліфікаційних іспитів з початкової професійної освіти; представлення ВНЗ можливості самостійно розробляти положення та програми практик з урахуванням чинників, що впливають на цей процес; уведення договірних стосунків між ВНЗ і навчальним закладом; можливість зарахування студентів на вакантну посаду в організації, де проводиться практика з відповідною оплатою праці; прирівнювання оцінки за практику до оцінок за теоретичне навчання та загалом проводити педагогічну практику як продовження вивчення теоретичної дисципліни. Ці зміни, на нашу думку, вагомі, бо одночасно носять і методологічний, і організаційний, і методичний характер та наближаються до ідеї „ключових кваліфікацій та компетенцій” і складання професійного іспиту для отримання категорії, що повинно стимулювати студентів до накопичення педагогічного досвіду.

**Висновки.** У цілому ж вивчення історії розвитку педагогічної практики у вищому навчальному закладі показало слабку розробленість досліджуваних нами питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації. Разом з тим, спроби вдосконалення педагогічної практики адміністративним шляхом робилися і досить часто. Звідси й тенденції, які з часом надбала проблема її опрацювання – функціоналізм, зайвий прагматизм і суспільно корисна спрямованість. Уся історія педагогічної практики є свідомою боротьби за своє визначення, підвищення статусу, за роль у загальній системі підготовки педагогів. Із-за слабкої методологічної і теоретичної розробленості загальних і часткових проблем практики студентів педагогічних спеціальностей питання її організації та проведення не можна вважати до цих пір остаточно вирішеним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 р.р.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Квітослава Богданівна Авраменко; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 240 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Горленко В. П. Педагогическая практика студентов: новые научные подходы / В. П. Горленко // Педагогика, 1996, №5. – С.63–69.
4. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
5. Клибберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клибберг. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
6. Лук’яненко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис... канд. пед. наук 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”/ Ольга Миколаївна Лук’яненко; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 221 с.
7. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР / Ф. Г. Паначин. – М : Педагогика, 1975. –224 с.
8. Савченко О. Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Глузман Неля Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Ольга ПЛАХОТНИК, Олександр БЕЗНОСЮК (Київ, Україна)**

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВНЗ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*В статті розглянуто компетентнісний підхід в системі вищої освіти як один із засобів підвищення професійної підготовки студентів ВНЗ. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою*