

УДК 378.6.04:37.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263594>

ORCID 0000-0002-2260-971X

ORCID 0000-0002-1508-7984

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Валентина Онішко,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Рената Винничук,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти, актуалізовано проблему практичної підготовки майбутніх фахівців, що поєднує в собі принципи як знаннєвої, так і практико зорієнтованої парадигми, сукупність яких дає можливість зберегти фундаментальність вищої освіти в опорі на накопичення досвіду практичної діяльності та сформуванню професійно мобільного фахівця.

Охарактеризовано практику здобувачів вищої освіти як невід'ємну складову процесу підготовки фахівців в університетах, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, сфери обслуговування, державного управління з метою оволодіння здобувачами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування у них на базі знань, професійних умінь і навичок алгоритмів прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання у здобувачів вищої освіти потреби систематично поновлювати знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Акцентовано на необхідності внесення змін до системи існуючих практик на організаційно-змістовому та методичному рівнях, що дозволяють, з одного боку, зберегти фундаментальні, традиційні, науково обґрунтовані підходи до організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти, а з іншого – вдосконалити та оновити сучасні підходи до підготовки професійно-мобільного фахівця, що дозволяє саме практичний компонент підготовки. З'ясовано, що модернізація виробничої практики пов'язана з широким використанням інноваційних технологій (контекстне та дуальне навчання) в поєднанні з позитивно зарекомендованими традиційними формами й методами навчання. Зміст практичного складника професійної підготовки зорієнтовано на виконання здобувачами комплексу потреб, спрямованих на вирішення завдань формування професійної мобільності, а також на оволодіння ними необхідними компетентностями, коли майбутні фахівці завдяки переходу від однієї базової форми діяльності до іншої отримують більш розвинуті практичні навички застосування навчальної та наукової інформації відповідно функцій здійснення навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодівають реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження в професію.

Ключові слова: майбутні фахівці, професійна підготовка, практика, умови університетської освіти, види практик, контекстний підхід до практичної підготовки, дуальна освіта.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття відбувається зміна парадигми якості вищої освіти: з обсягу засвоєних здобувачем вищої освіти знань на його здатність

оперувати отриманою інформацією, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатись упродовж життя. Це вимагає від фахівців безперервного вдосконалення своїх компетентностей, збагачення інноваційного досвіду, оновлення цінностей. Трансформація вищої школи, демократизація освітньої діяльності зумовлюють адекватні зміни в професійній підготовці майбутніх професіоналів, пошуку та впровадження інноваційних технологій формування нової генерації фахівців-лідерів.

У нинішній соціокультурній ситуації освіта нерозривно пов'язана з розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця, його практичними вміннями, необхідними для успішного провадження професійної діяльності, тому практико зорієнтована освіта стає особливо затребуваною. Це положення визначає мету побудови освітнього процесу в сучасних умовах університетської освіти – підготовку здобувачів вищої освіти, що опанували комплекс теоретичних знань, а також мають реальний практичний досвід здійснення професійної діяльності, коли єдність теорії та практики стає основою формування важливих професійно-особистісних компетентностей та професійної культури загалом.

Саме ці аспекти додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці фахівців нової генерації. Оскільки сучасну державну освітню політику зорієнтовано на компетентнісний підхід до навчання, спрямований на зміщення акцентів із накопичення теоретичних знань на здатність здобувача практично діяти у конкретних професійних ситуаціях, за такого підходу показником ефективності навчання здобувачів є рівень сформованості його професійної компетентності. Як зазначено в чинних нормативних документах вищої освіти, професійна компетентність майбутнього фахівця – це властивість особистості, що виявляється в здатності вирішувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми у професійній діяльності, які передбачають застосування теоретичних положень і методів та окремих виробничих методик і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Не зважаючи на зусилля викладачів-теоретиків, сучасний ринок потребує фахівця-практика, який відповідає реаліям сьогодення та може на високому професійному рівні виконувати свої обов'язки і розв'язувати різні поставлені професійні проблеми та завдання, відповідно проходить пошук дієвих практичних підходів і технологій.

Аналіз джерел і публікацій. Якість професійної підготовки в розрізі її відповідності суспільним потребам та очікуванням споживачів послуг розкрито в працях українських та зарубіжних учених В. Андрущенка, В. Бахрушина, О. Боднар, С. Гончаренка, О. Гринькевич, В. Вікторова, Г. Єльнікової, О. Калініної, Л. Мартинець, Т. Лукіної, С. Одайник, В. Олійника, І. Прокопенка, Г. Терещука, Т. Фінікова, Є. Хрикова;

окремі аспекти формування професійної компетентності фахівців в Україні та інших державах відображені в працях таких науковців, як А. Алексюк, Ф. Андрушкевич, В. Андрущенко, В. Артемов, М. Гавран, Л. Горбунова, Л. Гриневич, Н. Дем'яненко, І. Зайченко, С. Калашнікова, В. Кремень, С. Курбатов, Т. Левченко, В. Луговий, В. Майборода, В. Манько, Н. Ничкало, В. Рябченко, С. Сисоєва, Ю. Скиба, О. Слюсаренко, І. Степаненко, О. Сухомлинська, А. Тимченко, О. Ярошенко та ін.;

проблему організації і проведення навчальних практик у процесі професійної підготовки розглянуто в працях Л. Астахової, Г. Мужа, М. Бойка, Н. Павлової, А. Кмець, О. Лукаш, С. Морозюк, І. Чорного, А. Кустовської, Л. Нікітченко, Л. Титаренко, Н. Хлонь, Ю. Шапрана, В. Шульдика та ін.;

організацію і проведення виробничих практик досліджують такі вчені, як Н. Бутенко, М. Козій, О. Лук'янченко, І. Мороз, Л. Хомич, Г. Шульдик та ін.;

практико зорієнтоване навчання асоціюють із організацією практик для здобувачів вищої освіти з метою уведення їх у професійне середовище та акцентують увагу на питаннях соціального партнерства державних органів, роботодавців та громадськості у своїх дослідженнях Ю. Ветров, Н. Клушина та ін.;

предметом дослідження П. Образцова, Т. Дмитренко стали професійно зорієнтовані технології навчання, що сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти соціально-

значущих якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, які забезпечують свідоме професійне самовизначення;

практико зорієнтоване навчання пов'язують із використанням контекстного навчання А. Вербицький, Е. Плотнікова.

Проте сьогодні ще недостатньо дослідженим залишається практичний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, що поєднує в собі принципи як знанневої, так і практико зорієнтованої парадигми, сукупність яких дає можливість зберегти фундаментальність вищої освіти в опорі на накопичення досвіду практичної діяльності та сформувати професійно мобільного фахівця.

Мета статті: розкрити особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективною основою побудови практико зорієнтованої професійної освіти, на думку більшості авторів, є діяльнісно-компетентнісний підхід, при якому діяльнісний компонент визначає організацію процесу навчання, реалізовані технології практико зорієнтованої освіти, а процес навчання набуває діяльнісного характеру. Компетентнісний компонент підходу спрямовано, насамперед, на досягнення певних результатів і придбання значущих компетентностей, що неможливе без набуття досвіду практичної діяльності (компетентностей формуються у процесі практик та заради майбутньої професійної діяльності) (Бібік, Ващенко, & Савченко, 2004). За цих умов фахове навчання набуває нового сенсу, перетворюючись на процес учення, набуття знань, умінь та досвіду діяльності, метою яких є формування соціально та професійно значущих компетентностей, а досвід діяльності тлумачиться не лише як готовність особистості до певних дій та операцій на основі наявних знань та вмінь, а й інтегрує досвід оцінних соціально та професійно значущих видів діяльності (Шапран, 2012).

Особливого значення при цьому набуває продуктивна діяльність, спрямована на отримання освітнього продукту, що дає можливість майбутньому фахівцеві пройти шлях перетворення наявних знань та вмінь у кінцевий результат своєї професійної діяльності. Тому, на наш погляд, до практичної підготовки здобувачів вищої освіти необхідно внести зміни на організаційно-змістовому та методичному рівні, що дозволяють, з одного боку, зберегти фундаментальні, традиційні, науково обґрунтовані підходи до її організації, а з іншого запропонувати сучасні підходи до підготовки професійно мобільного фахівця, що забезпечить саме практичний компонент підготовки. Проте сучасному випускникові закладу вищої освіти необхідно вміти вільно орієнтуватися в професійному середовищі, що змінюється. Щоб ефективно вирішувати питання повсякденної практики, майбутньому фахівцеві важливо розвивати в себе здатність до реалізації професійної діяльності в умовах свободи вибору цілей, змісту, способів та засобів її здійснення; оволодівати рефлексивною діяльністю, прийомами самопізнання, самоаналізу та самооцінки; навчитися активізувати процеси самовдосконалення, самотворення власної особистості, іншими словами – розвивати готовність бути мобільним за різних професійних обставин. Зазначене передбачає істотні зміни до завдань практичного компонента підготовки майбутніх фахівців: формування особистісної активності, що забезпечує стійке прагнення до діяльності, освоєння її нових форм та видів; формування вміння гнучко адаптуватися до умов професійної діяльності, які швидко і постійно змінюються; формування креативності, творчого ставлення до організації власної діяльності, її цілеспрямованого, доцільного перетворення; формування здатності до неперервного саморозвитку, самоосвіти.

Практика здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, сфери обслуговування, державного управління з метою оволодіння майбутніми фахівцями сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі обраної професії, формування у них на

базі одержаних у ЗВО знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Практичний компонент професійної підготовки передбачає безперервність та послідовність проведення різних видів практики при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів: бакалавр, магістр, доктор філософії. залежно від конкретної спеціальності у здобувачів практика може бути навчальною, технологічною, експлуатаційною, конструкторською, педагогічною, економічною, науково-дослідною, виробничою та іншим видам, що визначений у навчальних планах.

На молодших курсах бакалаврату одним із завдань практики може бути оволодіння здобувачами робітничою професією з числа масових спеціальностей галузі, що відповідає фахові навчання; заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика, яка проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту. Під час переддипломної практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається фактичний матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту або складання державних екзаменів.

Наприклад, навчальні (польові) практики з фахових дисциплін при підготовці вчителя біології в ПНПУ імені В. Г. Короленка проводяться на кожному курсі бакалаврату. Особливо важливою для посилення практичної та професійно-орієнтаційної спрямованості навчально-виховного процесу, закріплення інтегрованих біотехнологічних знань є практика на III курсі, де майбутні фахівці вивчають фундаментальні фахові дисципліни: генетику з основами селекції, фізіологію рослин і тварин, основи сільськогосподарського виробництва, екологію (Лукаш, 2001). Вивчення цих дисциплін неможливе без практичного закріплення отриманих теоретичних відомостей і формування професійно необхідних умінь та навичок. На польових практиках здобувачі оволодівають елементарними навичками та методиками постановки експериментів у польових умовах, вегетаційних дослідів, обробки і обговорення результатів польових досліджень та оформлення відповідних висновків, здійснюють фенологічні спостереження тощо (Казидуб, 1979). Польові практики здобувачів природничого факультету з біології та екології є основою успішної навчальної науково-дослідницької та еколого-натуралістичної роботи у майбутній професійній діяльності (Гетта, 2010). У процесі підготовки здобувачів до реалізації біотехнологічного профілю у загальноосвітньому навчальному закладі особливе місце посідає польова практика з курсу «Основи сільського господарства», яка є складовою наскрізної польової практики з біології, тому що саме вона дозволяє: закріпити знання з основ сільського господарства та біології, поєднуючи їх з практичною роботою, сформувати елементарні навички методики проведення експерименту у вегетаційних та польових умовах, навчити використовувати агрономічні вміння при викладанні шкільних курсів природничого циклу та під час практичних робіт на навчально-дослідній ділянці; готувати майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвіти впродовж життя. Зміст практичних занять передбачає насамперед формування інтегрованих агробіологічних знань (з методики польового дослідження в агрономії, дослідження ґрунтів у польових умовах, польового вивчення основних агровиробничих показників ґрунту, методик постановки дослідів з тваринами, основ землеробства, посівних якостей насіння, введення та освоєння сівозмін, обробітку ґрунту, основ агрохімії, вивчення польових культур, організація колекційного відділу польових культур, особливостей посіву, посадки та догляду за польовими, овочевими культурами, спостереження та догляду за культурними рослинами, збирання та облік урожаю на дослідних ділянках, догляду за тваринами) (Онiпко, 2015). Подібна практична підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи реалізує дидактичні принципи: зв'язку теорії і практики; послідовного і системного розвитку професійних

умінь і навичок; функціонального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю; наочності практичного навчання; поступового посилення самостійності та відповідальності у професійній діяльності; розвивального характеру практичного навчання; що суттєво підвищує якість профільно зорієнтованої компетентності майбутніх фахівців.

Відповідно до трактування Л. Красовської, професійну активність розуміємо як прояв сутнісних якостей та властивостей особистості у професії, тобто, в тих соціальних та професійних умовах, у яких відбувається її діяльність (Красовська, 1996); адаптивність особистості майбутнього фахівця розглядаємо, як здатність ефективно пристосовуватися до умов професійної діяльності, що змінюються (Санникова, & Кузнецова, 2009). Наприклад, для формування здатності гнучко адаптуватися до мінливих умов освітнього середовища, у практичній підготовці майбутніх учителів існують такі завдання:

- організація та проведення спільної діяльності (пізнавальної, конструктивної, художньо-естетичної, еколого-просвітницької тощо) з учнями;

- організація взаємодії вчителя з учнями з урахуванням специфіки програми;

- побудова власного плану кар'єрного зростання відповідно до поворотів його траєкторії щодо освітнього простору, що змінюється, тощо. У процесі виконання цієї групи завдань у здобувачів формуються такі здатності: обирати найбільш ефективне рішення на основі безлічі умов, приймати оптимальні рішення; вирішувати психолого-педагогічні проблеми; варіативно застосовувати свої знання, уміння, навички. З метою формування особистісної активності як важливого компонента професійної мобільності, використовують наступні завдання:

- включення здобувачів у процес самоаналізу та аналізу педагогічної взаємодії у спільній діяльності, що проводиться відповідно до обраних ролей: спостерігач, учасник, експерт;

- побудова плану «Кар'єрного зростання»;

- складання фахового портфоліо;

- участь у роботі педагогічної майстерні та ін.

Виконання групи подібних завдань дозволить сформувати професійні готовності: до самоосвіти щодо вдосконалення своєї кваліфікації; готовність до рефлексивної діяльності на всіх етапах організації педагогічного процесу; усвідомити й осмислити протиріччя власної професійної діяльності та на основі цього формулювати актуальні завдання її перетворення; планувати зміст, методи та способи взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах його організації; проектувати власний професійний розвиток; вибудовувати траєкторію свого кар'єрного руху.

З метою формування готовності та здатності майбутніх фахівців до саморозвитку, самоосвіти застосовують такі завдання: вивчення спеціальної літератури з теми; складання паралельних та послідовних списків літературних джерел з теми; складання плану самоосвіти; складання рекомендацій щодо зміни та корекції плану кар'єрного зростання; розробка професійних проєктів; вирішення проблемних ситуацій, що виникають у діяльності здобувачів тощо (Лозовецька, 2015).

Ці завдання сприяють орієнтації майбутніх фахівців на вибір раціональних шляхів самоосвіти, викликають потребу пов'язувати самоосвіту з підготовкою до професійної діяльності, сприяють формуванню вміння самостійно вирішувати суперечності, що виникають, розглядати професійні труднощі як стимул до фахового саморозвитку. Найголовнішим є те, що за час проходження виробничої практики майбутні фахівці мають позбутися своїх страхів, невпевненості, можуть навчитися реагувати на ситуації, що складаються відповідно до конкретних обставин, тому що готових рецептів не існує, тільки особистісний досвід, власні знання, і не лише з навчальної дисципліни, але й про оточуючий світ, сприятимуть вирішенню будь-яких професійних проблем, усвідомленому ставленню до професії, формуванню сучасного мобільного фахівця, який відповідатиме всім вимогам сьогодення.

Під час проходження виробничих практик у здобувачів вищої освіти зазвичай використовують традиційний підхід до її організації, який характеризується переважно груповими формами роботи й пояснювальними методами передачі інформації, розмежованим управлінням освітнім процесом, до якого майбутні фахівці переважно ставляться пасивно. Модернізація ж виробничої практики має бути пов'язаною з широким використанням інноваційних технологій у поєднанні з ефективними традиційними формами та методами навчання; саме тому набуває значення проблема застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Основною характеристикою контекстного навчання вважають моделювання не тільки предметного, але і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи, що ґрунтуються на: діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду; теоретичному узагальненні накопиченого досвіду використання форм і методів інноваційного навчання; змістовно значущій категорії «контекст». Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистому переходові діяльності в професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій. Засновники інноваційної технології контекстного навчання А. Вербицький та О. Єрмакова переконують, що в контекстному навчанні за допомогою всієї системи форм, методів і засобів, традиційних і нових, динамічно моделюється загальнокультурний, духовний, інтелектуальний, предметно-практичний та соціальний зміст життя людини (Вербицький, & Єрмакова, 2009, с. 14-15). Контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам, є внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній контекст – це індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, у яких вона діє. Тому моделювання предметного і соціального контекстів професії майбутнього фахівця в формах його пізнавальної діяльності надає навчанню особистісного змісту. А. Вербицький підкреслює, що «накладання засвоєваної навчальної інформації на канву соціальної професійно-предметної діяльності призводить до засвоєння студентами цієї інформації на рівні особистісних змістів, а не лише закріплених у науці значень. У цьому й міститься основна сутність контекстного навчання» (Вербицький, 1991, с. 60). Характерною особливістю технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів: просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»; системність і міжпредметність знання; можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статичній; сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва; усвідомлення посадових функцій та обов'язків; урахування посадових та особистісних інтересів майбутніх фахівців. Зміст контекстного підходу акцентує не тільки предметний аспект практичної складової професійної діяльності, який задають за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але і її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування. А. Вербицький наголошує, що, беручи участь «у наукових дослідженнях, працюючи на виробництві, студенти залишаються в позиції тих, що навчаються, і в той же час реально створюють духовні й матеріальні цінності, дізнаються нове й використовують отримані знання» (Вербицький, 1987, с. 35). Отже, контекстний підхід до організації виробничої практики студентів має сприяти підвищенню її результативності та формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Наприклад, при проходженні педагогічної практики можуть бути використані такі принципи контекстного навчання: психолого-педагогічне забезпечення особистісно-змістового включення в освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм і умов соціально-практичної діяльності людини в суспільстві та на

виробництві; проблемність змісту та умов навчання й виховання; адекватність форм організації освітньої діяльності; поєднання традиційних і нових педагогічних технологій; використання для досягнення цілей різноманітних педагогічних технологій, які запропоновані в різних теоріях і підходах; єдність навчання та виховання; врахування культурних, сімейних, національних, релігійних, географічних контекстів кожного здобувача. Предметний контекст професійної діяльності спрямовує практикантів на засвоєння знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності за допомогою системи навчальних завдань, моделей та ситуацій, які відповідають цілям навчання, а соціальний контекст професійної діяльності – на взаємодію всіх чинників навчально-виховного процесу у відповідності з прийнятими нормами соціальних відносин та дій. Покладений в основу діяльності контекстний підхід вдало допомагає формувати дидактичні вміння здобувачів за допомогою програми дій проблемного змісту в якості вчителя-предметника, майбутнього культуролога, майстра виробничого навчання, представників інших професій, які виконують функції навчання людей. Таким чином, основними завданнями виробничої практики є: поглиблення і закріплення теоретичних знань, використання їх на практиці; розвиток потреби в самоосвіті; виховання професійних якостей особистості майбутнього фахівця; формування професійних умінь і навичок; вивчення досвіду роботи; уміння здійснювати професійну діяльність; участь у науково-дослідній роботі та формування творчого підходу до вирішення поставлених завдань.

Усунути основний недолік традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників (розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом) та підвищити якість підготовки кадрів з урахуванням вимог роботодавців в рамках організаційно відмінних форм навчання можливо також за допомогою дуальності професійної освіти, що передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки фахівців певного профілю (Hebert Baumann). Дуальна форма здобуття професійної освіти – це спосіб підготовки за яким теоретичний матеріал здобувачі опановують у закладі з педагогом, а практичне навчання проходить на виробництві. Такий підхід суттєво відрізняється від «практичних відпрацювань», оскільки в його основі не лише закріплення теорії на практиці, а саме навчання в умовах виробництва, адже після закінчення закладу освіти здобувачі, які навчалися за дуальною формою, вміють працювати з технікою, розуміють усі технологічні процеси, мають досвід взаємодії з досвідченими фахівцями підприємств. Зазвичай при дуальній освіті 70–80% занять проходить на виробництві – 3–4 дні на тиждень здобувач навчається на підприємстві і 1–2 дні в навчальному закладі; основні витрати з професійного навчання несе підприємство, яке також сплачує компенсацію інструкторам, що відволікаються від основної роботи і займаються наставництвом; майбутній фахівець на підприємстві отримує винагороду (зарплата в становить близько 80% від зарплати кваліфікованого співробітника); для підготовки здобувачів існують різні державні субсидії для підприємств; підсумковий контроль знань здійснюють незалежні комісії; відбуваються підтримка дуальної системи бізнесом, соціальними партнерами, державою, освітніми закладами; після здачі іспитів випускник отримує низку свідоцтв: (профшколи, підприємства, державно визнане свідоцтво з професії). Система дуальної освіти наближає усіх до розуміння, якої кваліфікації, яких знань потребує конкретний роботодавець від працівника; під ці потреби вдосконалюють освітні програми підготовки, а в результаті шлях фахівця до майбутньої професії та терміни реальної підготовки скорочуються.

Сучасні завдання професійної освіти вирішуються в комплексі на всіх видах практик, але залежно від змісту діяльності майбутніх фахівців, у кожний період пріоритетними стають ті чи інші її види. Виходячи з цілей та завдань практики, змінився і її зміст, при побудові якого одним із основних підходів став діяльнісно-компетентнісний підхід. Відповідно до положень цього підходу, професійна мобільність фахівця визначається через сукупність компетентностей, що формуються, актуалізуються та активізуються в діяльності, що допомагає розкрити бажаний результат професійної

підготовки через сукупність різного виду компетентностей, які включають такі категорії, як знання, навички, здібності, соціальні навички, готовність до пізнання тощо. Цей підхід дозволяє пройти шлях від орієнтації на відтворення знання до його застосування та організації, іншими словами, з трансляції знань та формування навичок, на створення умов для оволодіння цілим комплексом компетентностей, що містять потенціал і здібності випускника до вирішення проблем та ознак стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного, комунікаційно-насиченого простору.

Стратегія побудови практичного компонента професійної підготовки з опорою на діяльнісно-компетентнісний, контекстний підходи й концепцію дуальності передбачає таку організацію, при якій змінюється позиція викладача: він стає не лише носієм та транслятором знань, а й помічником у становленні особистості та розвитку індивідуальності кожного здобувача; стверджується позиція демократичної взаємодії, допомоги, співпраці, уваги до ініціативи майбутніх фахівців. У той же час позиція особистості майбутнього фахівця переорієнтується на отримання результативної оцінки, на активну взаємодію з педагогом та самостійну роботу над власним саморозвитком як основою професійної культури.

Висновки. Отже, схарактеризовані особливості практичного компонента професійної підготовки в умовах університетської освіти налаштовують на те, що процес підготовки майбутніх фахівців перестає носити характер рутинного, репродуктивного заучування та організується у різних формах пошукової діяльності як продуктивний творчий процес; зміст практичної складової професійної підготовки спрямовується на виконання здобувачами вищої освіти комплексу завдань із вирішення проблеми формування професійної мобільності, а також оволодіння ними значущими компетентностями. Майбутні фахівці завдяки переходові від однієї базової форми діяльності до іншої отримують більш розвинуті практичні навички застосування навчальної та наукової інформації, реалізації засобів здійснення квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодівають реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного та ефективного входження в професію.

ЛІТЕРАТУРА

- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., & Савченко, О. Я. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.».
- Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 5, 31-39.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа.
- Вербицкий, А. А. (2009). Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Педагогика*, 2, 12-18.
- Гетта, В. (2010). Розвиток структурних компонентів творчих здібностей у процесі сільськогосподарського дослідництва. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2, 44-46.
- Казидуб, Г. О., & Єріна, О. І. (1979). *Основи сільськогосподарських знань і практичні роботи на навчально-дослідній ділянці*. Київ: Вища школа.
- Красовська, Л. І. (1996). *Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін* (Автореф. дис. канд. наук). Луганський державний педагогічний інститут імені Т. Г. Шевченка, Східноукраїнський університет, Луганськ.
- Лозовецька, В. Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах*. Київ: ППО НАПН України.
- Лукаш, О. В. (2001). *Польова практика з фізіології та екології рослин (екскурсії, фенологічні спостереження, польові та демонстраційні і дослідні)*. Київ: Фітосоціоцентр.

- Онiпко, В. (2015). Практична пiдготовка майбутнього вчителя природничих дисциплiн до реалiзацiї бiотехнологiчного профiлю у вищiй школi. *Педагогiчнi науки*, 64, 11-16.
- Санникова, О. П., & Кузнецова, О. В. (2009). *Адаптивностъ личности*. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов.
- Шапран, Ю. П. (2012). Формування професiйної компетентностi майбутнiх учителiв бiологiї у процесi проведення навчально-польової практики. *Гуманiтарний вiсник*, 26, 359-363.

REFERENCES

- Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., & Savchenko, O. Ya. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
- Hetta, V. (2010). Rozvytok strukturnykh komponentiv tvorchykh zdibnostei u protsesi silskohospodarskoho doslidnytstva [Development of structural components of creative abilities in the process of agricultural research]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity [Labor training in educational institutions]*, 2, 44-46 [in Ukrainian].
- Kazydub, H. O., & Yerina, O. I. (1979). *Osnovy silskohospodarskykh znan i praktychni roboty na navchalno-doslidnii diliantsi [Basics of agricultural knowledge and practical work at the educational and research site]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Krasovska, L. I. (1996). *Formuvannia profesiinoi pozytsii vchytelia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Formation of the teacher's professional position in the process of studying pedagogical disciplines]* (Extended abstract of PhD diss.). Luhanskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut imeni T. H. Shevchenka, Skhidnoukrainskyi universytet, Luhansk [in Ukrainian].
- Lozovetska, V. T. (2015). *Profesiina kar'iera osobystosti v suchasnykh umovakh [Professional career of an individual in modern conditions]*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Lukash, O. V. (2001). *Polova praktyka z fiziologii ta ekologii roslyn (ekskursii, fenologichni sposterezhenia, polovi ta demonstratsiini i doslidy) [Field practice in plant physiology and ecology (excursions, phenological observations, field and demonstration and experiments)]*. Kyiv: Fitosotsiotsentr [in Ukrainian].
- Onipko, V. (2015). Praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia pryrodnychykh dystsyplin do realizatsii biotekhnologichnoho profilu u vyshchii shkoli [Practical preparation of the future science teacher for the implementation of a biotechnological profile in higher education]. *Pedagogical Sciences*, 64, 11-16 [in Ukrainian].
- Sannikova, O. P., & Kuznetcova, O. V. (2009). *Adaptivnost lichnosti [Personal adaptability]*. Odessa: Izdatel N. P. Cherkasov [in Russian].
- Shapran, Yu. P. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi provedennia navchalno-polovoi praktyky [Formation of professional competence of future biology teachers in the process of educational field practice]. *Humanitarium*, 26, 359-363 [in Ukrainian].
- Verbitckii, A. A. (1987). Kontseptciia znakov-kontekstnogo obucheniiia v vuze [The concept of sign-context learning at the university]. *Questions of psychology*, 5, 31-39 [in Russian].
- Verbitckii, A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysheï shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]*. Moskva: Vysshiaia shkola [in Russian].
- Verbitckii, A. A., & Ermakova, O. B. (2009). Shkola kontekstnogo obucheniiia kak model realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obshchem obrazovanii [Practical training of a future teacher of natural disciplines before the implementation of a biotechnological profile at your school]. *Pedagogy*, 2, 12-18 [in Russian].

**PECULIARITIES OF THE PRACTICAL COMPONENT
OF PROFESSIONAL FUTURE SPECIALIST TRAINING
IN MODERN CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION**

Valentina Onipko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Botany,
Ecology and Methods of Teaching Biology of
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Renata Vinnichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Cultural Studies of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals the features of the practical component of future specialist training in modern university education and actualizes the issue of practical future specialist training, which combines the principles of both knowledge and practice-oriented paradigm. Their combination allows to preserve the fundamentals of higher education based on the accumulation of practical experience and to form a professionally mobile specialist.

Students' practice is described as an integral part of the process of training specialists in universities, which is carried out on appropriately equipped bases of educational institutions, as well as in modern enterprises and organizations of various sectors of the economy, education, health, culture, service, public administration. The purpose of practice is to master modern methods, forms of organization, and tools in the field of students' future profession, to acquire professional skills and algorithms of independent decision-making during specific work in real market and production conditions on the basis of their knowledge, and bring up the need to systematically update knowledge and apply it in practice creatively.

Emphasis is placed on the need to make changes to the system of existing practices at the organizational, content, and methodological levels, which allow, on the one hand, to preserve fundamental, traditional, scientifically proven approaches to the organization of practical training, and on the other hand to improve and update modern approaches to professional-mobile specialist training. It has been found that the modernization of industrial practice is associated with the widespread use of innovative technologies (contextual and dual learning) in combination with well-established traditional forms and methods of learning. The content of the practical component of vocational training is focused on fulfilling a set of needs aimed at solving the problems of professional mobility. It is also focused on mastering the necessary competencies when future professionals by means of the transition from one basic form of activity to another, gain more advanced practical skills of educational and scientific information according to the functions of educational, quasi-professional, and educational-professional activities, master the real professional experience by gaining opportunities for natural entry into the profession.

Keywords: *future specialists, professional training, practice, conditions of university education, types of practices, contextual approach to practical training, dual education.*

Надійшла до редакції 27.05.2021 р.