УДК 378

Букач М.М., Миколаївський державний гуманітарний університет ім. П. Могили

Букач Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри соціальної роботи, педагогіки та психології МДГУ ім. П. Могили. Коло наукових інтересів – соціальна та музична педагогіка.

Проблеми практичної підготовки молодого фахівця в умовах університетської освіти

Розглядаються роль та місце практичних форм навчання в системі університетської освіти. Приділяється увага проблемі розбудови навчального плану, виходячи з потреб не лише набуття знань, а й формування практичних вмінь та навичок.

The role of practical form of the education in the University system is considered. Great attention is paid to the problem of the development of curriculum from the point of view not only of getting knowledge but also of forming practical skills a experience.

Нормальне училище без практичної школи при ньому – те ж саме, що медичний факультет без клініки; але і одна педагогічна практика без теорії – те ж саме, що знахарство у медицині [4, с. 19].

К.Д. Ушинський

Аналізуючи розвиток вищої освіти в Україні, ми можемо констатувати досить повільні темпи її реформування й пристосування до умов ринкової економіки. Ця невідповідність освіти умовам ринку наочно простежується у тому, що значна частина випускників вищих навчальних закладів поповнює лави безробітних. З точки зору ринкової економіки така освіта дорого коштує суспільству і є нерентабельною. Отже, виникають питання: якого фахівця потребує українське суспільство на сучасному етапі економічного розвитку? І що слід зробити, аби покращити ситуацію?

Сучасні роботодавці зацікавлені у розширенні посадових обов'язків працівників й наданні їм більших повноважень. Адже це дозволяє скоротити кількість керівників середньої ланки, контролюючі посади, а також заощадити час на прийняття рішень. Але водночас від працівників вимагається вміння швидкого сприйняття, обробки великих масивів виробничої інформації, а також вміння знаходження оптимальних рішень у нестандартних професійних ситуаціях. Як бачимо, ринок вимагає не тільки наявності знань, а в першу чергу – вмінь застосувати ці знання у нових незвичних умовах, тобто мова йде про сформованість практичних вмінь та

навичок. З цього приводу, у 1990 р. міжнародною групою експертів під егідою науково-дослідних установ ЮНЕСКО було проведене цікаве, на нашу думку, дослідження. Експерти оцінювали знання та вміння 13-річних школярів багатьох країн світу. Проведений експертами аналіз дав наступні результати. За рівнем знань учнів утворилася така ієрархія: "Угорщина, Словаччина, СРСР, Англія, Канада, Франція, Ізраїль. [...] За рівнем вміння діяти в нестандартних ситуаціях ієрархія змінилася і мала наступний вигляд: Ізраїль, Канада, Франція, Угорщина, Англія, СРСР, Словаччина". Як бачимо, вже на рівні середньої школи наша система освіти переважає західні системи щодо надання учням теоретичних знань, але поступається у напрямку формування практичних вмінь та навичок. Слід зазначити, що у вищих навчальних закладах це відставання стає більш разючим, і як результат – незадоволення роботодавців рівнем набутих професійних вмінь та навичок молодими фахівцями, а отже, й проблеми з працевлаштуванням.

Питанню використання практики як могутнього засобу активізації процесу професійного становлення молодого фахівця присвятили свої праці багато науковців. На нашу думку, є потреба відзначити праці таких науковців: Т.Ф. Білоусової, Л.О. Булатової, М.П. Задесенця, Н.В. Кузьміної, С.О. Сисоєвої, В.О. Сластьоніна, Г.В. Шевцової, В.О. Сухомлинського.

Великого значення надавав практичним формам діяльності для професійного становлення педагога В.О. Сухомлинський: "Без участі у виховній роботі уся педагогічна культура, усі знання педагога є мертвим багажем" [3, с.16].

Т.Ф. Білоусова вважає, що практика дає можливість студентам усвідомлювати необхідність набуття теоретичних знань, накопичує практичний досвід у роботі, що сприяє активізації творчої діяльності, а це, в свою чергу, веде до інтенсифікації процесу професійного навчання.

С.О. Сисоєва розглядає практичні форми навчання як лабораторію, в якій відбувається формування молодого фахівця, безпосередня підготовка його до професійної діяльності.

Г.В. Шевцова розглядає проблему виховання професійної активності студентів університету у процесі неперервної практики. У результаті дослідження автор зробила висновок, що активність – це активність особистості, яка виявляє готовність та прагнення до дій і яка проявляється у свідомій організованій та цілеспрямованій взаємодії з об'єктом діяльності. Отже, стрижнем професійної активності студентів в умовах університету є практична діяльність.

Розвиток практичних форм навчання пройшов складний шлях, де успіхи і досягнення чергувалися з гіркотою поразок і розчарувань. У країнах Заходу також розроблялося це питання, і були тут певні досягнення. Тому вважаємо, що, розглядаючи становлення виробничої практики, не можна ігнорувати досвід інших країн у підході до вирішення цієї проблеми.

Систему практичного навчання у вищих навчальних закладах ФРН розглянемо на прикладі підготовки майбутніх вчителів. У проведенні виробничої (педагогічної) практики провідну роль надано ментору (шкільний вчитель), у здійсненні керівництва практикою, в обов'язки якого входить: забезпечення практикантів інформацією про ситуацію у школі та класі, складання робочих планів проходження практики разом з практикантом, систематичне залучення студентів до повсякденної роботи з навчання, безпосереднє керівництво практикою, обговорення уроків практикантів та письмова оцінка досягнень студента за період практичного навчання. За свою роботу вчитель одержує грошову компенсацію або зниження погодинного навантаження: на одного практиканта – 2 години, на двох – 3 години. Більше трьох практикантів, як правило, мати не дозволялося. Вельми складні завдання, які стоять перед ментором, потребують не тільки вмінь працювати з дітьми, але й знань психології дорослих, умінь передавати їм свій практичний досвід.

На старших курсах студенти включаються до другої фази практичної підготовки – стажистської практики, яка проходить протягом шести тижнів: перший тиждень практикант спостерігає й аналізує уроки, які дають вчителі; другий та третій тижні – дає по одному уроку в день і продовжує спостерігати й аналізувати уроки; четвертий і п'ятий тижні – по два спарених уроки щодня; шостий тиждень – практикант повністю бере на себе обов'язки вчителя і повинен дати 30 уроків. Стажистська практика проходить без керівництва ментора,

тобто на цій стадії практичного навчання перевіряється весь комплекс набутих студентом знань, вмінь та навичок.

Цікавий і своєрідний досвід практичної підготовки молодих фахівців у Франції. Тут після складання теоретичних іспитів в університеті майбутні спеціалісти зараховуються в регіональний центр, де протягом 27 тижнів проходять практичну підготовку. Радниками в регіональному центрі (РЦ) працюють кращі фахівці, за якими закріплюються стажисти. Як відзначають фахівці, така практична підготовка давала позитивні результати. Цьому значною мірою сприяє організація керівництва практикою, яку здійснює директор РЦ. Він складає списки педагогічних радників і визначає основні напрямки їх роботи, здійснює постійний контакт із директорами баз практики, де практикуються стажисти. Він же здійснює контроль, який супроводжується збором, систематизацією матеріалів з проходження практики кожного стажиста. У подальшому зібрані матеріали, які в основному складаються зі звітів та спостережень радників, йдуть до екзаменаційної комісії. Причому студент, який не склав іспит з практики, не одержує диплома й не допускається до професійної діяльності. Таким чином, в університетах Франції простежується чітке розмежування теоретичного і практичного навчань. Але завдяки добре організованому керівництву, ретельному добору радників та баз, де буде проходити практика, чіткій взаємодії радників РЦ та їх незалежності від університетів вдалося досягти позитивних результатів у практичному навчанні студентів.

Вивчаючи питання підготовки молодих кадрів у різних країнах, ми звернули увагу на підхід до цієї проблеми з боку угорських вчених, які визначили для суспільства дві найважливіші галузі – це медицина та педагогіка. А отже, саме у цих галузях було звернуто особливу увагу на практичне навчання. Зокрема, угорські вчені вважали, для того, щоб лікувати чи виховувати людину, потрібно мати Божий дар, як казали в давнину, чи талант, як кажуть тепер. Тобто мова йде про надання педагогіці та медицині сприятливих пріоритетних умов розвитку, залучення до цих сфер діяльності найбільш талановитих молодих людей. Спрямувавши свої зусилля на відбір талановитої молоді, яка має нахил до педагогічної і медичної діяльності, угорці з перших кроків зіткнулися з двома проблемами: по-перше, що робити з тими студентами, котрі протягом перших років навчання не виявили здібностей до педагогічної та медичної діяльності; по-друге, як вирішити питання діагностики професійної придатності студентів, щоб одержати найбільш об’єктивні дані. Що стосується першої проблеми, то вона була вирішена завдяки тому, що студентам педагогічних та медичних вузів, які не проявили здібностей до професійної діяльності, було надане право переходу у будь-який інший вуз без іспитів. Вирішуючи питання діагностики на професійну здатність, угорські вчені, крім традиційних тестів та співбесід, особливу увагу звернули на практичну роботу студентів. Вони дійшли висновку, що лише практична робота подає найбільш об’єктивні дані про професійні здібності студентів. Виходячи з цього, була розроблена низка практик, що мали професійну спрямованість. І найбільш цікавим є те, що значна частина часу, відведеного на практичну роботу, використовується саме на перших курсах навчання. Це дозволило протягом першого та другого курсів визначити студентів, які проявляють нахил до педагогічної та медичної діяльності, і спрямувати основні кошти на їх виховання. Ми вважаємо, що в угорському підході до підготовки педагогічних та медичних кадрів є раціональні зерна, котрі слід використати на українській освітянській ниві. Перший важливий момент той, що виховання та лікування людей потребує залучення найбільш здібних і талановитих фахівців. Для вирішення цього питання потрібна підтримка й зацікавленість держави. Другий момент – це те, що практичне і теоретичне навчання повинні здійснюватися одночасно, без суттєвого розриву у часі. Третій – стосується спеціалізації та професійної спрямованості окремих видів практик. Четвертий – спрямований на те, що основні кошти й навчальні години потрібно витрачати на тих студентів, котрі виявили нахил до фахової діяльності.

Як свідчать дослідження, у навчальних закладах США останнім часом особлива увага приділяється проведенню педагогічної практики. У коледжі практика починається з першого року перебування студента у навчальному закладі і триває протягом усіх

років навчання. Практична робота студентів проводиться в базових школах-лабораторіях, при вищих навчальних закладах, а також у школах-лабораторіях, розташованих у віддалених від навчального закладу школах.

У школах-лабораторіях класи обладнані замкненою системою телебачення, створені умови для спостереження за уроком, не заважаючи його природному розвитку й можливості вести одночасно обговорення того, що відбувається у класі. Така форма проведення практики особливо активно використовується у перші роки практичного навчання у коледжах. На останніх же курсах студенти переходять до активних форм практичної діяльності.

Практична підготовка фахівців в університеті відрізняється від підготовки у коледжах. Тут основний наголос зроблено на надбання теоретичних знань. У зв'язку з різноманітністю програм практичної підготовки вчителів час, початок та тривалість практики всюди різні, але в основному цей вид педагогічної діяльності припадає на IV курс. Слід також зазначити, що педагогічна практика в університетах США не набула широкого розповсюдження з причин труднощів організації "шкільного семестру". Але в університетах значне місце у змісті загальнопедагогічної підготовки відведено педагогічній майстерності, у зв'язку з чим передбачено велику кількість практикумів та практичних семінарів.

Що ж стосується безпосередньо організації педагогічної практики, то вона у США зіткнулася з тими ж проблемами, що і у нас, тобто: переважання теоретичної підготовки над практикою; поділ теоретичного і практичного навчання в практиці роботи університетів; невирішеність питань, пов'язаних з керівництвом практикою. Хоча слід констатувати, що останнім часом в провідних університетах все активніше створюється мережа різноманітних лабораторій, які складають основу практичного навчання. Сьогодні в США більш чітко розуміють вимогу ринку щодо підготовки якісного фахівця, тому одним із пріоритетів освітньої політики є розуміння того, що не можна якісно навчати, якісно навчатися, засновуючись лише на теоретичному сприйнятті знань. Саме в умовах лабораторії студенти мають відчути на практиці знання, отримані на лекціях та у ході самостійної роботи.

Розбудова власної концепції питань практичного навчання студентів у нашій державі також має свою історію, але не вдаючись до подробиць, мусимо констатувати, що вирішення цього питання в освітній системі України характеризується використанням максималістських підходів. Так у 40-х роках XX ст. пріоритети було надано саме практичним формам навчання, тому години в навчальних планах інститутів розподіляли таким чином, що 50% спрямовувалося на теоретичне засвоєння знань, а 50% – на практичне їх вдосконалення. В умовах, коли практичні форми навчання ще не були розроблені, такий розподіл годин був неефективним і не дав позитивного результату, а саме: значну частину часу, виділеного на виробничу практику, використовували не за призначенням, а для роботи студентів на колгоспних ланах та майстернях підприємств. Таке розбазарювання навчального часу не могло не позначитись на якості підготовки фахівців, що призвело до "шарахання" в інший бік, тобто практично – до відмови Міністерства освіти серйозно сприймати виробничі практики в умовах університету.

Якщо поглянути на сучасний стан використовування у навчальному процесі університету різноманітних видів практик, то ми побачимо знову ж таки крайнощі, але іншого порядку. Аби з'ясувати сутність питання, звернемося до навчальних планів, де закладені години на всі види теоретичних та практичних занять. Це – організаційна основа підготовки майбутнього фахівця. Тут зафіксоване співвідношення теоретичної та практичної роботи студента. Щоб уявити це співвідношення, наведемо дані, обчислені на основі навчальних планів державних українських університетів. Так, наприклад:

- на економічному факультеті за перші чотири роки навчання на теоретичні дисципліни виділено 9116 годин, а на різні види практик – 180 годин, що складає 2% від загальної суми годин;
- навчальний план з підготовки соціальних працівників передбачає за перші чотири роки навчання виділити на теоретичні дисципліни 7892 години, а на різні види практик – 262 години, що складає 3,3%.

З наведеного простежується чітка тенденція збільшення теоретичного навантаження і нехтування випрацьовування у випускників

практичних вмінь та навичок професійної діяльності. Тобто після закінчення університету молодому фахівцю потрібно ще 2-3 роки відпрацювати за фахом, аби дійсно відчути свою спеціальність та набути необхідної впевненості. Адже не дарма ми часто можемо прочитати в об'явах, що запрошуються на роботу фахівці, які мають стаж професійної діяльності не менше 3-х років. На жаль, як видно з наведених прикладів навчальних планів, наші університети на ці вимоги ринку праці не звертають уваги.

Розвиток практичних форм навчання, а також взаємозв'язок вузу та баз практики значною мірою залежать від тих годин, які закладені у навчальному плані. Тому, розглядаючи питання взаємовідносин теорії та практики, слід звернути увагу і на проблему недосконалості навчальних планів. Зрозуміло, що практика повинна спиратися на теоретичну підготовку студентів. Теорія надає знання, пояснює і спрямовує практичну діяльність, але вона залежить від практики. Теорія виникла на основі практики і як знання практики, теоретичне вчення розкриває практичну діяльність людини, але вона не є критерієм у вирішенні найважливіших питань. На відміну від теорії, на практиці перевіряється життєздатність того чи іншого теоретичного положення. Таким чином, недостатня увага до розвитку одного з видів діяльності призводить до уповільнення розвитку іншого, тобто нерозвинута теорія гальмує розвиток практики, а нерозвинута практика стримує розвиток теорії. Розглянувши ж у єдності теоретичну і практичну підготовку студентів, маємо можливість досягти нового якісного рівня у вихованні молодого фахівця. Володіючи теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками, студент набуває більш ширшої сфери для професійної діяльності.

У наших вищих навчальних закладах практичне навчання на II курсах носить характер суспільної роботи, і тому воно відірване від теоретичного навчання. Лише на III-IV курсах передбачена виробнича практика, в процесі якої студент має змогу повною мірою випробувати свої здібності і здобуті знання. Таким чином, у навчальний план заздалегідь закладено розрив між вивченням теоретичних дисциплін і навчальною практикою, що означає розрив між засвоєнням знань та формуванням професійних вмінь і навичок.

Яким же чином можна виправити цей незадовільний стан?

Концентрація практичної роботи на останніх курсах призводить не тільки до різкого збільшення самостійної діяльності, але й різкої зміни характеру навчальної роботи студента. А як відомо, тільки послідовність та поступовість створюють умови для якісного закріплення матеріалу. Тому цей різкий перехід від теоретичних занять до практичних не тільки не допомагає у формуванні міцних вмінь та навичок, а навпаки, ускладнює цей процес. Безумовно, це не сприяє побудові високоякісного навчального плану. Таким чином, процес пізнання постає не у вигляді поступового накопичення знань, вмінь та навичок, а скоріше нагадує сніговий клубок, коли студент обростає теоретичними знаннями від курсу до курсу, а на останніх курсах цей клубок знань лягає марним тягарем на студента, не перетворюючись на практичні вміння та навички. Безумовно, такий різкий перехід від теоретичних до практичних занять призводить до невпевненості у своїх силах.

Відсутність системи набуття практичних вмінь та навичок призвела до того, що відсутня цілісність у процесі виховання молодого фахівця. Відсутність органічного зв'язку між теоретичним та практичним навчанням виявляється у тому, що знання випускників часто носять абстрактний характер. Вони не перевірені і не закріплені на практиці. Ці знання фрагментарні, не пов'язані у єдине ціле, існують у вигляді окремих, слабо пов'язаних між собою елементів, засновані на інформації, одержаній з окремих предметів.

Якщо звернемося до розділу практичного навчання, тобто формування професійних вмінь та навичок, то побачимо, що жодна з програм не визначає, які професійні вміння, на яких курсах і як повинні бути сформовані. Не передбачена перевірка рівня сформованості вмінь на заліках, семінарських та державних іспитах. Якщо конкретніше, то програми практичного навчання повинні б визначати найбільш важливі вміння та навички, що потребують практичного удосконалення, а також місце проведення та кількість годин, необхідних для практики. Нерозробленість цього не дає змогу досягти чіткості й ясності при створенні навчального плану.

Інший захід, який також може позитивно

вплинути на формування якісних та міцних професійних вмінь та навичок – це скорочення часу між набуттям теоретичних знань і переростанням їх у вміння та навички. Добитися цього у навчальному процесі можна за допомогою створення розкладу занять у вигляді блоків, де група теоретичних дисципін пов'язана з одним із видів спеціальних практик. Мета такого об'єднання – швидке переростання знань у практичні вміння та навички. Слід констатувати, що увага приділяється виробленню конкретних вмінь та навичок, а це сприяє підвищенню їх якості та допомагає більш оперативно використовувати в подальшій роботі.

Студент мріє доторкнутися до творчого процесу виробництва Але замість того, щоб якнайкраще використати позитивний емоційний настрій студентів до праці, розвиваючи далі їх зацікавленість і любов до професії, у вузах, особливо на перших етапах, спостерігаємо інше – зниження зацікавленості, а часом певну розгубленість і навіть розчарування практикантів своєю майбутньою роботою. Як нам здається, одним із факторів, який визначає складність переходу від теоретичних знань до практичних вмінь та навичок, є, з одного боку, різке зростання частки самостійної роботи студентів і їх психологічна непідготовленість до виконання професійних функцій; з іншого боку, невміння оптимально використовувати набуті знання в конкретній виробничій ситуації. Знання в даному процесі виступають базисом розумової діяльності практиканта, впливаючи на якість, зміст і цілеспрямованість цієї діяльності. Причому "вирішальне значення для успішного застосування знань на практиці має не стільки обсяг, скільки точність, систематичність й рухливість знань" [248, с. 69]. У наших же педагогічних вузах прагнуть якраз більше дати студентам знань за допомогою лекцій, тобто – у готовому вигляді. "Одержавши, як по водогону, здобуті впертою працею попередніх поколінь знання, студент "доносить" їх до заліків та екзаменів, здає (не лише у переносному, але часто й у прямому значенні) і порожні, не обтяженим зайвим вантажем, переходить на наступний курс, готовий підключитися до наступного пізнавального "водогону" й одержувати у спорожнілі ємкості пам'яті нові порції знань та вмінь" [1, с. 48]. Іншими словами, одержавши знання і не закріпивши їх практичною діяльністю, студент не відчув необхідності цих знань для подальшої роботи, а це, у свою чергу, призвело до пасивності засвоєння знань, не сприяло активізації в оволодінні спеціальністю, поставило студента у роль не активного шукача потрібної інформації, а роль споживача певної суми знань.

Поступовість у збільшенні питомої ваги самостійної практичної роботи, а також у переростанні теоретичних знань у практичні вміння та навички повинна полегшити перехідний період. Сприяти цій поступовості повинна система спеціальних практик, спроектована таким чином, щоб кожний наступний вид практики був логічним продовженням попереднього, базувався на вже добутих знаннях, вміннях та навичках. Причому в попередньому виді практики повинен вже бути закладений визначений мінімум завдань із того виду практики, який належить проходити студентам у наступному семестрі. Тобто якоюсь мірою ми пропонуємо використати таку послідовність подачі теорії та практики, при якій у деяких випадках практична діяльність випереджає теоретичну або йде паралельно з нею. Використання такої послідовності подачі теоретичної та практичної діяльності дозволить досягти більш уважного ставлення з боку студентів до теоретичних дисциплін, спрямованих безпосередньо на підготовку до практичної роботи, а також свідомого засвоєння знань, необхідних у подальшій роботі. Як бачимо, форми взаємозв'язку теоретичних знань та практичної діяльності різноманітні та багатогранні. Практика ставить проблеми перед педагогічною наукою, які потрібно вирішити. Вона ж контролює і перевіряє життєздатність конкретних знахідок і теоретичних узагальнень, висновків, стимулює розвиток теорії.

Ми вважаємо, що для створення навчального плану, спрямованого на гармонійне набуття теоретичних знань і практичних вмінь та навичок, необхідно мати щонайменше три вихідні точки: теоретичні дисципліни, що забезпечують необхідні знання; систему спеціальних практик, здатних формувати вміння та навички; професіограму фахівця. Маючи у своєму арсеналі ці компоненти, ми маємо змогу відобразити поетапну роботу над навчальним планом, виділивши такі етапи:

1. Виявлення знань, вмінь та навичок, необхідних молодому фахівцю, тобто створення

професіограми молодого фахівця.

2. Визначення вмінь та навичок, які мають потребу у практичному удосконаленні, й виділення конкретних видів спеціальних практик із зазначенням часу їх проведення.

3. Формування дисциплін навколо конкретних видів спеціальних практик, тобто подача навчального плану у вигляді блоків, де певна група теоретичних дисциплін концентрується навколо конкретного виду практики з метою теоретичного забезпечення практичної діяльності.

4. Введення до навчального плану загальноосвітніх та загальнокультурних дисциплін.

Ми докладно зупинилися на створенні навчального плану у зв'язку з тим, що наскільки науково буде вирішене питання взаємовідносин теорії та практики, настільки ретельно будуть розроблені спеціальні види практик, настільки це дозволить гарантувати більш якісну підготовку молодого спеціаліста.

Слід також зазначити, що організація та проведення практичної роботи студентів за межами вузу (на базах практик) більш складний та трудомісткий процес, ніж заняття з тими ж студентами у стінах університету. І справа тут навіть не стільки у бажанні чи незацікавленості адміністрації баз прктик займатися вихованням майбутніх фахівців, скільки в тому, що перед базами практик стоять власні виробничі завдання. Методист з вищого навчального закладу із проблемами виховання студентів знаходиться на базі практики далеко не на першому місці, часто зазнаючи не тільки організаційних, але й моральних незручностей.

Безумовно, така копітка й багатопланова діяльність потребує виділення певної кількості годин. І якщо ми хочемо, щоб практична робота була на належному рівні, то ця кількість годин повинна бути відповідною затраченій праці. Методист та представник бази практики, який відповідає за практичне навчання, повинні бути зацікавлені у якості проведення практичної роботи зі студентами. Методична робота зі студентом повинна стати престижною як в очах вузівських викладачів, так і в очах працівників баз практик.

Нині вуз та база практики знаходяться не в рівних умовах, що породжує багато труднощів, у тому числі фактичну байдужість працівників баз практик до потреб вузу. Це пов'язане з тим, що база практики практично розглядається як допоміжне підприємство, покликане допомагати вузу виховувати молодого фахівця. Згідно з укладеним договором база практики повинна забезпечити практикантів висококваліфікованими працівниками, аудиторіями, матеріалами для практичної діяльності та ін. Але це не все, чим повинна поступитися база практики. Найголовніше і най-значніше – це зниження якості свого основного виробництва, чи то рівня проведення уроків і підготовки виховних заходів, чи то зниження якості та темпів певних виробів. Адже, як не перевіряй підготовку практиканта, який вперше розпочав активні форми практичної діяльності, а все-таки досвічений фахівець на більш високому рівні виконає завдання, використовуючи свій досвід, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях, прийоми спілкування з людьми та ін. Тому практичне навчання слід побудувати таким чином, щоб до IV курсу студент набув практичний багаж, який би забезпечував можливість впевнено себе почувати на майбутньому робочому місці.

Аналізуючи й порівнюючи стан справ на сучасному етапі, ми бачимо, що в педагогіці спостерігається значна перевага теорії над практикою. Крім навчальних планів, на високий рівень теоретичного забезпечення вказує значний науковий потенціал вузів, а також широкий матеріал спостережень, накопичений у процесі проведення багатьох експериментів та узагальнень передового досвіду. І все це на фоні низького рівня розвитку практичних форм навчання, які поки не в змозі вирішити багатьох професійних та спеціальних питань у підготовці молодих спеціалістів. Виходячи із закономірностей про взаємозв'язки теорії та практики, ми дійшли висновку, що такий значний теоретичний потенціал, розвиток якого суттєво стримується низьким рівнем практики, неминуче повинен привести до нового якісного рівня побудови, організації та впровадження педагогічної практики. Безумовно, впровадження нових форм виробничої практики – це науковий експеримент, який, виникнувши, не залишиться незмінним. Швидко розвиваючись, він дасть велику різноманітність конкретних виявлень, які полягатимуть, перш за все, у стимулюванні подальшого розвитку теоретичної думки, особливо в галузі становлення конкретних видів практики.

Система педагогічної практики покликана

доповнити й збагатити теоретичну підготовку студента, створити можливість для закріплення й поглиблення одержаних знань у процесі вирішення практичних завдань, сприяти

- організація практичного навчання за рівнем наближена до організації теоретичного навчання, на факультеті створені центри практичної підготовки, які займаються науковою розробкою питань практичного навчання, координацією дій кафедр щодо практичної роботи студентів, збором та обробкою інформації про професійну діяльність практикантів на базах практики;
- основним принципом є неперервний характер побудови практики з першого по п'ятий курси, з уведенням з першого курсу активних форм практичного навчання;
- введено у навчальний процес вузу таку систему практичного навчання, за якої кожний наступний вид практики є логічним продовженням попереднього, базується на вже здобутих знаннях, уміннях та навичках і має тенденцію до поступового збільшення самостійної роботи студентів;

активному формуванню професійних вмінь, навичок та культури майбутнього фахівця. А процес формування професійної культури відбувається більш ефективно, якщо:

- навчальний процес організовано таким чином, щоб теоретичні знання без тривалої перерви перетворювалися у практичні вміння та навички.

Література

1. Марченко Е.К. В чём суть АКОС? // Вестник высшей школы. – 1989. – № 1. – С. 47-51.
2. Сластенин В.А. Система связи учебных занятий по педагогике со школой // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. – М.: Просвещение, 1978. – С. 5-15.
3. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 2. – 528 с.
4. Сухомлинский В.А. Воспитание. – М.: Политиздат, 1973 . – 249 с.

Надійшла до редколегії 18.12.2003 р.