

10. Обозрение преподавания на историко-филологическом факультете Императорского Новороссийского университета в 1910-1911 акад. году. – Одесса: Экономическая типография, 1911. – 20 с.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Сост. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. Отв. ред. М.Ф. Шабаева. – М.: Педагогика, 1973. – 608 с.
13. Проект единой трудовой школы на Україні. Книга 1. Основна школа. – Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. – 172 с.
14. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Нар. Просвещения в 1802-1902. – Петербург, 1902. – 785 с.
15. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Підготував Ю. Вільчинський. 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
16. Держ. арх. м. Києва, ф. 16, оп. 474, спр. 21
17. ЦДА України, ф. 707, оп. 16, спр. 612, арк. 1.
18. ЦДА України, ф. 707, оп. 16, спр. 612, арк. 16, 18
19. ЦДА України, ф. 707, оп. 160, спр. 38, ч. 1., арк. 112, 272.

Резюме

В статье представлены результаты ретроспективного исследования процесса становления высшего профессионального образования учителей иностранных языков (древних и новых) с особенностями содержательного и организационного компонентов в истории деятельности историко-филологических факультетов университетов Харькова, Киева и Одессы со времени основания в XIX ст. и до момента реорганизации в 1920 г.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя иностранного языка, словесный (историко-филологический) факультет университета, университетский педагогический институт, двухлетние педагогические курсы, древние языки, новые языки, классическое и романо-германское отделение.

Summary

The article presents some results of a retrospective research of the process of establishing the system of higher professional education of foreign languages teachers during the period of 1805-1920. Peculiarities of organization and curriculum of the Faculty of History and Philology of Kharkiv, Kyiv and Odessa Universities are analysed.

Key words: professional training of foreign languages teachers, university faculty of History and Philology, pedagogical institute, two-year pedagogical courses, Classics, Western-European languages department, Classics department, Western-European languages department.

УДК 372.133:821.161.2

Г.П. Кузнецов

ДИНАМІКА І ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (20-80 роки ХХ століття)

У статті розкриваються історико-педагогічні та методичні умови розвитку і становлення педагогічної практики майбутніх словесників з української літератури, з'ясовуються чинні фактори, що визначали основні види практики, її мету, завдання, функції на різних історичних етапах підготовки фахівців.

Ключові слова: педагогічна практика з української літератури, студент-практикант, учитель словесності, методичні уміння, навички, методи, прийоми.

Сучасна школа потребує висококваліфікованого вчителя-словесника, що зумовлено змінами суспільному житті України. Гуманізація і гуманітаризація освіти – головне спрямування діяльності школи. У зв'язку з цим предмети гуманітарного циклу, зокрема українська література, визнаються найголовнішими у формуванні людини. Рівень викладання літератури в школі залежить від рівня підготовленості випускника вищого навчального закладу до творчої педагогічної діяльності.

Безперечно, одним із найефективніших засобів у формуванні професійної вправності майбутнього словесника є педагогічна практика, незважаючи на те, що нині її заангажували в рамки інструкції без звукового підґрунтя і можливості розгляду як комплексної неперервної моделі з методичним змістом. З'ясувати причини того, чому педагогічна практика функціонує як важливий додаток до навчального процесу, а не як основна форма професійної підготовки вчителя-фахівця, дозволяє ретроспективний аналіз науково-педагогічної, методичної літератури та державних нормативних документів. До історичного аналізу педагогічної практики як органічної частини навчально-виховного процесу зверталися такі вчені, як В.Сластьонін, С.Шапоринський, В.Барабаш, О.Абдулліна, Н.Дем'яненко. Низка вітчизняних науковців цікавиться історією і розвитком педагогічної практики за рубежом: професійна підготовка вчителів у Західній Європі (Л.Пуховська, Р.Антонюк, О.Авксентьєва); практична підготовка вчителів у Великій Британії (Н.Яцишин, Н.Авшенюк); формування творчої особистості вчителя у США (Р.Роман, Т.Кошманова); педагогічна освіта в Польщі (Н.Ничкало, І.Ковчина, Й.Шемпрук) тощо. Висвітлення питання ролі і місця педагогічної практики у формуванні готовності вчителя-словесника до викладання української літератури, динаміки і генези її розвитку і становлення у методичній літературі ми не знаходимо. Таким чином **метою нашої публікації є:** проаналізувати науково-педагогічні джерела, нормативні державні документи щодо педагогічної практики, простежити за розвитком методики викладання української літератури в період 20-80 рр. XX століття й визначити основні періоди становлення як методики літератури, так і педагогічної практики. **До основних завдань статті відносимо:** визначити чинники, покладені в основу завдань педагогічної практики в різні періоди розвитку методичної літературної освіти; зіставити і критично проаналізувати рівні готовності майбутніх словесників до викладання української літератури в загальноосвітній школі в 20-80 роки XX століття; довести, що педагогічна практика з української літератури завжди була основою формування методичної вправності фахівців, засобом упровадження і перевірки нових методів викладання літератури.

В Україні практичній підготовці майбутніх учителів-словесників завжди приділялася належна увага. Ретроспективний і сучасний аналіз науково-педагогічної літератури, державних нормативних документів дозволяє простежити за динамікою та генезою розвитку і функціонування педагогічної практики студентів-словесників. Аналіз методологічних засад, головних принципів і мети викладання української літератури в різні історичні часи її становлення дозволяють виокремити умовні періоди становлення педагогічної практики, з'ясувати роль і місце у формуванні готовності майбутніх учителів до викладання української літератури.

Період 1918 – початок 20-х є особливо цікавим з погляду на практичну підготовку вчителя-словесника, оскільки вважається періодом українізації, початком вивчення української літератури в середніх освітніх закладах, визначення загальних закономірностей розвитку літературної освіти, методики викладання, введенням посади вчителя української мови та літератури, пошуків ефективних шляхів і методів формування готовності майбутніх словесників до викладання української літератури. Одним із засобів вирішення цієї проблеми ще в ті часи була педагогічна практика.

Законом “Про обов’язкове вивчення української мови та літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах” від 1 серпня 1918 року було передбачено обов’язкове викладання української мови (до складу якої на той час входить і література) “по всіх середніх хлоп’ячих, дівочих загальноосвітніх, професійних, комерційних і інших школах, учительських семінаріях і інститутах, а також духовних семінаріях” [10, 1]. Цим же законодавчим актом та Законом “Про деякі зміни та доповнення до існуючих законів про дівочі гімназії колишнього Маріїнського Відомства” від 5 листопада 1918 року офіційно вводиться штатна посада вчителя української мови та літератури. Практичні заходи для реалізації законів передбачали підготовку фахівців, спроможних викладати нові навчальні дисципліни. З цією метою в учительських семінаріях з українською мовою навчання впроваджується курс методики викладання мови (літератури), при Київській та Одеській Шкільних Округах починають діяти педагогічні курси підготовки вчителів української мови та літератури [8]. Як обов’язкові предмети українська мова і словесність та історія України, згідно з Постановою від 10 квітня 1919 р. “Про зміну статей 8,9,23 та про скасування приміток до ст. 9 і примітки 2 до ст.11 “Положение о высших начальных школах 25.06.1912”, стали входить у навчальні плани шкіл [2, 23].

Практичній підготовці вчителя відводиться чільне місце. Про це, як зазначає дослідниця питання ролі і місця педагогічної практики в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст) Н.Дем'яненко, свідчить той факт, що навіть у період створення Київських тимчасових вищих педагогічних курсів з березня по вересень ранкові години

занять відводились для практичного орієнтування в трудових школах, лабораторіях, установах політосвіти [9, 227-228]. У цілому в зазначений період педвузи організували практику в залежності від місцевих особливостей і потреб. До навчальних планів педагогічна практика не входила, але розпочинаючи з I курсу, студенти всіх факультетів виконували різні практичні завдання, здебільшого пов'язані з обстеженням дитячих установ, організували соціальне, розумове, фізичне виховання учнів. На III курсі практиканти відвідували уроки досвідчених фахівців, аналізували їх на конференціях. Практика на IV курсі характеризувалася певним ступенем самостійної роботи студентів у школах: щотижневі уроки за спеціальністю як у старшій основній школі (5-8 класи), так і в колегії (9-12 класи); проведення заліково-показових уроків наприкінці навчального року.

Зважаючи на те, що офіційних документів щодо практичної підготовки конкретно вчителів-словесників ми не знаходимо, можна припустити, що кожний заклад, готуючи філологів, виходив з своїх функціональних можливостей, розробляв свої завдання формування готовності майбутніх словесників до роботи в школі. Дозволимо зробити висновок про те, що завдання педагогічної практики визначалися змістом літературної освіти. Зміст передбачався програмою, опублікованою в "Проекті єдиної школи" (1919 р.), а згодом – "Порадниками по соціальному вихованню дітей" (1921 р., 1922 р.), в яких йшлося про реформування роботи школи в цілому і викладання літератури зокрема. У "Пораднику..." 1921 р. акцентувалась увага на змісті вивчення літератури, але не визначався точний обсяг літературної освіти учнів; у "Пораднику..." 1922 р. – на методиці вивчення літератури. Зіставлення і критичне осмислення "порадників – програм" дозволяє наголосити на тому, що зміст літератури вони визначали як змалювання соціальних відносин і, відповідно, спрямовували роботу вчителів на вивчення літературного процесу у зв'язку з громадським життям. Тому основним завданням практичної підготовки майбутніх словесників було соціальне виховання підрастаючого покоління засобами української літератури, що мала стати "осередком, біля якого мусіли згуртуватися інші дисципліни" [13, 109]. Кафедри українознавства, які готували майбутніх учителів-словесників до викладання української літератури в період 1918-1922 років, майже не мали методичного забезпечення, програм практик або не було взагалі, або вони носили примітивний характер. В основному робота студентів-практикантів визначалась роботою школи, яка ще (як засвідчує критичний аналіз ретроспективної літератури) не повністю впроваджувала вимоги "Порадників по соціальному вихованню дітей" і працювала за орієнтованою програмою "кращого вчителя-словесника" [4, 34-38] та "за варіантами навчальних програм, укладених відділами народної освіти для ... єдиної семирічної трудової школи" [7, 54-55]. Причинами було те, що шкільна літературна освіта в 20-х роках українську літературу як окремий предмет не виділяла (література входила до складу рідної мови). Проте як учителі, так і студенти - практиканти у викладанні української літератури дотримувалися принципу підведення художніх творів під загальнотематичні цикли, а літературний матеріал пов'язували з різноманітними темами і працями. Методичними джерелами як для вчителів словесності, так і для студентів-практикантів були підручник О.Дорошкевича "Українська література в школі" (спроба методики), який містив поради щодо організації роботи з художнім твором, наголошував на ролі психологічного методу (під впливом праць О.Потебні) у викладанні літератури; праці російських учених В.Стоюніна, В.Водовозова, В.Острогорського, Н.Державіна, В.Данилова, О.Лободи, С.Вилинського; науково-методичні видання "Путь просвещения", "Вільна українська школа"; щорічні збірники вчених "харківської школи" (Д.Овсянико-Куликовський, В.Харцієв, Б.Лезін, О.Горнфельд) "Вопросы теории и психологии творчества" та інші [12].

Аналіз періодичних видань 1923-1930 років свідчить, що важливе значення для удосконалення педагогічної практики студентів усіх вузів і спеціальностей мали II і III Всеукраїнські педагогічні конференції (1923\24рр). Практика набуває деякого організаційного змісту, спрямованого як на оволодіння студентами певними методичними вміннями і навичками, так і на ознайомлення з сільськогосподарським та індустріальним виробництвом. В усіх педагогічних вузах практична підготовка студентів проводиться за єдиною схемою: педагогічна (I, II курси- спостереження за роботою в школі, або проведення "природного експерименту"; клубна робота, робота в бібліотеках, ліквідація неписьменності, бесіди з учнями, батьками; на III курсі практиканти проводять уроки за спеціальністю; протягом року перебувають на стажуванні); політико-освітня та громадська (I, II курси - робота з дорослим населенням, нічні чергування в дитбудинках, проведення семінарів з соціального виховання та ін.); аграрно-індустріальна (практика у виробничих майстернях, колгоспах, підприємствах). Отже, практика була неперервною і відіграла велику роль у відродженні та розвитку аграрно-індустріальної галузі країни, але кожний її вид мав відносно самостійний характер і не був органічно пов'язаний зі змістом теоретичних дисциплін. Лише в 30-х роках педвузи прагнули

до педагогізації практичної підготовки студентів, до цілеспрямованості власне педагогічної практики, в процесі якої формуються певні вміння та навички [9].

Підготовка вчителів-словесників в умовно виділений нами період 1923- 1930 роках є зразком експериментування і шукання ефективного методу викладання української літератури. Велику роль у цьому зіграли зазначені вище практики.

Політика тогочасного уряду була спрямована на формування нового суспільства в дусі ленінських ідей. Вважалося, що саме література з її “соціологічною аналізою” (тематичним відображенням життя суспільства) має відіграти у вирішенні цієї проблеми першорядну роль. З огляду на це виникає ідея викладання української літератури за комплексною системою, паралельно з якою практикується Дальтон-план, що згодом трансформувався в бригадно-лабораторний метод, секційно-гурткове навчання, метод проєктів [2].

Зважаючи на те, що педагогічна практика для майбутніх словесників була обов'язковою, експериментування зазначених методів змушувало студентів-практикантів “повправлятися” в організації і проведенні різних форм і видів занять з української літератури: урок, “літературний суд”, диспут, звітна конференція, лабораторне заняття дослідного характеру, бригадно-лабораторні заняття, технічні секції, екскурсії, виробнича діяльність, що базувалася на комплексно-проєктній системі та інше. У процесі педагогічної практики на II курсі, спостерігаючи за роботою вчителя, студенти вчилися аналізувати його роботу щодо розкриття ним певної комплексної теми, яка деталізувалася згідно з програмами “гнучкими темами” літературного матеріалу, розробляли комплекси самостійно до таких тем, як “Весняні роботи”, “День Ілліча”, “Осінні роботи на городі і садку”. Разом з учителями та учнями проводили екскурсії на заводи, фабрики, де робітникам читалися художні твори, організовувалися концерти. У процесі активної педагогічної практики на III курсі в молодшому концентрі трудшколи, на IV курсі - у старшому намагалися вже самостійно проводити заняття, екскурсії, організовували виробничу діяльність, лабораторні заняття дослідного характеру [9].

Отже, практика студентів-словесників була неперервною, але носила розрізнений, несистематичний, різноплановий характер. Кожна школа по-своєму бачила реалізацію того чи іншого вивчення, виходила зі свого методичного забезпечення. Відповідно робота школи підпорядковувала і роботу студента-практиканта. Формування в студентів умінь до викладання української літератури визначалося не педагогічними закладами, а базовою школою. У вузах до літератури було зневажливе ставлення, наголошувалося навіть на тому, що завдання шкільного курсу літератури має зводитися не до “набуття знань з літератури, а до виховання навичок розкривати соціальну суть літературних явищ” [15, 86-88; 12, 329], підвищувати авторитет суспільно корисної праці. Головним завданням викладання літератури було навчити дітей працювати самотійно, виробити у них навички розуміти сутність класового суспільства, впевнено йти вперед за законами марксистсько-ленінської теорії. Сама роль учителя-словесника (у тому числі, на нашу думку, і студента-практиканта) зводилася до примітивної допомоги учням в опрацюванні певного матеріалу, живе слово учителя зникало. Учителі не завжди могли зберегти необхідну послідовність та пропорційність в поданні матеріалу. Були великі проблеми у визначенні і виборі доцільних методів навчання літератури – тематичне вивчення художніх творів обмежувало можливості вчителів, а отже студентів-практикантів, повноцінно проаналізувати витвір мистецтва, реалізувати виховну та розвивальну функції літератури. Тому література вивчалася “технічно”, за “цільовою настановою”. Методи, прийоми, що впроваджувалися в її вивчення, характеризувалися сухістю, формалізмом, тематичністю, спрямовувалися не на ознайомлення з текстом, а на виконання завдання [16]. Місце вчителя-словесника у системі шкільної літературної освіти не мало чіткого визначення. З огляду на те, що навчальні педагогічні заклади на практичну методичну підготовку студентів-словесників не звертали належної уваги, педагогічна практика була неперервною, але методично безсистемною (що простежується і нині у ВПНЗ). Студенти-практиканти не одержували цілісних уявлень про формування ґрунтовних умінь і навичок, необхідних для викладання літератури. Водночас у процесі практичної діяльності вони вчилися спілкуватися з учителями, учнями, оволодівали вміннями працювати індивідуально з кожним школярем, вивчали їхні здібності, нахили. Майбутні словесники обмірковували і впроваджували власну стратегію роботи, розвивали в учнів вміння працювати самостійно, творчо мислити, що є актуальним і на сьогодні. Отже, значення і роль педагогічної практики визначалися самою практикою.

У 30-ті роки в історії розвитку літературної освіти істотних змін у загальній організації педагогічних практик студентів, і словесників у тому числі, майже не відбувається. Свідченням цього є інструкція Наркомату освіти РРФСР (1930 р.), за якою педагогічна практика вводиться як

обов'язкова для студентів усіх факультетів педвузів і охоплює три основні види практичної підготовки:

- 1) суспільно-політичну і політико-освітню в місті та на селі;
- 2) політехнічну практику в навчально-виробничих майстернях, на фабриках, заводах, колгоспах і радгоспах;
- 3) методичну практику в освітніх закладах відповідно до цільових настанов відділень вузів [14, 81].

З'являються інструкції, робочі програми неперервної виробничої практики в вузах, технікумах. Міністерські положення 1934-1936 рр. визначають роль і місце педагогічної практики в підготовці майбутнього вчителя: "практика має стати органічною частиною всього навчального процесу, допомагати студентам краще засвоїти теоретичні знання і застосовувати їх на практиці" (це майже незмінно відображено і в сучасному положенні про практику студентів вищих навчальних закладів). Усі документи щодо педагогічної практики носили загальний характер, про підготовку студентів тієї чи іншої спеціальності не йшлося, поняття "студент" уніфікувалося основними завданнями будівництва соціалістичного суспільства: "довести до свідомості кожного студента важливість завдань, покладених на сучасне учительство" [1]. У ці ж роки вчені починають досліджувати сутність педагогічної діяльності, прийоми, методи роботи знову ж таки "уніфікованого" учителя, аналізують недоліки теоретичної і практичної підготовки вчителів у вузах (праці С.Іванова, Г.Прозорова, М.Рубінштейна, С.Фрідмана та інших). С.Гусев намагається визначити функції учителя, виділити основну групу педагогічних умінь. С.Іванов, М.Соколов з'ясовують причини слабкої методичної підготовки молодих учителів.

Виходячи із цих загальнопедагогічних досліджень та аналізуючи розвиток шкільної літературної освіти, методики її викладання в 30 – ті роки ХХ століття, слід зазначити, що основне завдання практичної підготовки вчителя-словесника було спрямоване на формування в студентів-практикантів умінь давати учням "чітко окреслене коло міцних систематизованих знань літературної освіти" [5, 44], засобами літератури виховувати громадянина-патріота і будівника радянського суспільства. Як сама методична література того часу, так і підготовка студентів-словесників, будувались на суперечливих методичних концепціях, з позицій яких по-різному обґрунтовувалися принципи аналізу художнього твору в школі ("формальна аналіза" О.Білецького та "соціологічна аналіза" А.Машкіна).

Інструкції і програми педпрактик 40 – 50-х років знову визначають загальні та правові норми проведення педагогічної практики. В усіх офіційних документах, вузівських програмах формулюються завдання педагогічної практики, а зміст розкривається шляхом переліку видів робіт студентів. Не зазначається, якими конкретно педагогічними, методичними знаннями та умінями мають оволодіти студенти-практиканти. Неясність наукового змісту педагогічної практики, в свою чергу, обумовила нечітку зрозумілість, нерозробленість критеріїв оцінки її результатів. Окрім цього, як зазначає В.Віролайнен, у педагогічних інститутах, порівняно з університетами, професійній підготовці студентів-словесників приділялось більше уваги. Майбутні учителі протягом усього терміну навчання в інституті так чи інакше перебували в школі. Педагогічна ж практика студентів-словесників університету тривала лише сім тижнів і то супроводжувалася академічними заняттями [6]. У повоєнні роки методистами, вчителями активно розглядається питання удосконалення шляхи організації педагогічної практики майбутніх словесників: проводяться настановчі та підсумкові конференції з педпрактики, запроваджується допрактична підготовка – заслуховування студентами доповідей на літературознавчу тематику, лекцій про виховання в колективі, роль художніх творів у цьому вихованні та інше. Велике значення для практичної підготовки вчителів-словесників мали методичні праці російських вчених В.Голубкова ("Методика преподавания литературы" (1938), "Работа над художественным словом в средней школе" (1944), "Теоретические основы литературы в средней школе" (1946), "Научно-исследовательская работа в области методики литературы" (1950) та ін.), М.Рибникової ("Очерки по методике литературного чтения" (1941), "Письменные работы по литературе в старших классах" (1941)).

Програма практики студентів ВНПЗ 1960 року вже визначає перелік умінь і навичок, необхідних для роботи учителя, встановлює етапи оволодіння цими умінями за курсами. Практика студентів 60-х початку 70-х років характеризується перервністю, несистематичністю, відсутністю загальної цільової настанови. Проблеми практичної підготовки студентів, і словесників зокрема, кожним вузом розглядаються окремо, оскільки програми педагогічної практики з української мови та літератури для студентів IV – V курсів розробляються фаховими кафедрами кожного ВНЗ.

Відповідно, кожний вищий педагогічний заклад висуває свої вимоги до знань і вмінь студентів-практикантів, розробляє свої критерії оцінювання результатів практики.

Однак, не зважаючи на те, що у вищій школі не розробляються основні вимоги до критеріїв готовності студентів-філологів, а в методичній літературі не розглядаються питання практичної підготовки майбутніх учителів-словесників, неабиякого значення набуває проблема активізації викладання літератури в загальноосвітній школі. У вирішенні цієї проблеми у зазначений період велику роль відіграють фахові журнали "Література в школі", "Українська мова і література в школі". Окрім цього, на нашу думку, матеріали цих видань, наприклад, статті І.Синиці "Питання активізації викладання літератури", О.Бандури "Зважати на родові особливості творів", В.Анісова, І.Синиці "Пошуки. Знахідки. Втрати", Й.Петраша "Емоційність уроку літератури", Т.Бугайко "На шляху шукать", Н.Ткаченко, К.Ходосова "Урок літератури" та інші слід вважати основним підґрунтям і творчою лабораторією як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх словесників. У 1965 році праця К. Сторчака "Основи методики літератури" стає першою спробою створення теоретичної монографії з основ методики літератури, але, на жаль, матеріалів щодо формування готовності студентів філологічних факультетів до викладання української літератури у процесі педагогічної практики у монографії ми не знаходимо. Основою формування знань студентів-словесників з літературної освіти в ті часи можна вважати збірник праць з питань української літератури "Від давнини до сучасності" О.Білецького.

У 1975 році Міністерство освіти видає варіант програми та типової інструкції з організації та проведення педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів. Проте ця програма мало чим відрізнялася від попередніх. Лише на початку 80-х років починається новий етап у розвитку педагогічної практики, яка, насамперед, набуває рис неперервності і систематичності, втрачає своє виробниче спрямування. За рішенням Міністерства освіти СРСР у ряді провідних педвузів проводиться експеримент, за яким педагогічна практика, що вводилася на всіх курсах, мала здійснюватися паралельно з вивченням теоретичних курсів психолого-педагогічних дисциплін. Програмою 1985 року зроблено спробу сформулювати критерії оцінки результатів педагогічної практики (ступінь сформованості професійно-педагогічних умінь, рівень теоретичного усвідомлення студентами своєї практичної діяльності, рівень професійної спрямованості, соціальної активності). На цей час викладання курсу методики української літератури у навчальних педагогічних закладах удосконалюється, в користуванні як викладачів, так і студентів багатий досвід минулих років. В основу курсу покладено праці Т.Бугайко, Ф.Бугайка "Українська література в середній школі: Курс методики", В.Неділька "Методика викладання української літератури в школі", Є.Пасічника "Українська література в школі". З опорою на ці навчальні посібники кафедрами створюються програми практик студентів філологічних факультетів. Мету, завдання, функції педагогічної практики з української літератури кожний ВНЗ визначає по-своєму, виходячи зі своїх функціональних можливостей, матеріального оснащення баз практик та кадрового забезпечення. Програми практик носять інструктивно-рекомендаційний характер. Питання ролі педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх учителів-словесників до викладання української літератури методичною літературою не розглядається, практика для науковців є лише засобом перевірки вірогідності методів, прийомів викладання літератури, методом аналізу сформованості певних умінь студентів-практикантів.

Починаючи з 80-х років, концепція теоретично-методологічної педагогізації стає основою навчально-виховного процесу вищої школи (праці В.Степашкіна, І.Огородникова, Н.Кухарева, О.Пискунова, Г. Рузавіна, О.Нагорного та ін.). Висхідна градаційність педагогізації мала свої результати. Педпрактика втрачає виробниче спрямування і набуває рис власне педагогічної підготовки. Мета педагогізації навчального процесу вищої школи конкретизується і зорієнтовується на спеціальні фахові дисципліни, передбачає оволодіння студентами методичними знаннями, вміннями, навичками (Є.Белозерцев, Г.Злоцький, В.Розов, В.Морозова). Дослідники проблем педагогічної практики І.Харламов та В.Горленко доводять, що "думка про загальну і всебічну теоретичну педагогізацію виникла як реакція на положення про те, що головним у підготовці майбутнього вчителя є ґрунтовне оволодіння студентом наукою, предмет якої йому доведеться викладати в школі"[17,74]. За таких обставин не враховувався зворотній зв'язок між спеціальними фаховими дисциплінами та психолого-педагогічними, окрім цього, це призвело до втрати зв'язку між теоретичним і практичним аспектами підготовки майбутніх учителів.

Отже, педагогізація як методологічний принцип повинна була встановити всебічну рівновагу у формуванні готовності вчителя до професійної діяльності. На шлях вирішення цих проблем вказувала педагогічна практика, вимагаючи від ВНЗ зорієнтованості на школу. Саме через це в

середині 80-х - початку 90-х р.р. в основу організації педагогічної практикки покладено принцип неперервності і системності. Та незважаючи на актуалізацію системно-комплексного підходу педагогізації навчального процесу (О.Абдулліна, Н.Загрязкіна, Н.Соколова, Р.Хрустальова, С.Мелешко, В.Гарантей, Н.Дяченко, П.Іванов, Г.Третьякова, К.Ширкевич, В.Політова та ін.) практика залишається одним із додаткових елементів у підготовці вчителя, зводиться до інструктивної рекомендації з переліком загальнопедагогічних завдань і функціональних аспектів наукового підґрунтя, визначення єдиної наскрізної мети та методичної диференціації. Невизначеність інваріантної системно-цільової мети педпрактики і є результатом того, що й сучасна практика стала об'єктивним, інтегрально-конструктивним засобом всебічної підготовки майбутнього вчителя-словесника зокрема.

Отже, критичний аналіз методичних і загальнопедагогічних джерел дає підстави висновку, що зміст і завдання педагогічної практики вчителів-словесників з української літератури в період 20-80 років ХХ століття визначалися:

- 1) вимогами суспільства;
- 2) соціально-економічною політикою держави;
- 3) завданнями та метою вивчення української літератури в школі;
- 4) змістом шкільної літературної освіти;
- 5) основними завданнями методики викладання української літератури в закладах освіти.

На сучасному етапі, як і раніше, проблема впливу педагогічної практики на формування професійної компетенції майбутнього вчителя словесності розглядається вищим педагогічним закладом по-різному, з урахуванням його суб'єктивних і об'єктивних факторів. Проте, незважаючи на велику кількість програм та напрямків в організації практики, нині визначаються загальні тенденції щодо її ролі, змісту. По-перше, педагогічна практика як компонент загального змісту освіти орієнтована на сучасні вимоги до педагогічної професії; по-друге, основною ланкою в педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань студентів з відповідною апробацією здібностей і можливостей, спрямованих на виконання педагогічної діяльності; по-третє, педагогічна практика готувати майбутніх педагогів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти динамічну адаптацію і переключення з одного виду діяльності на інший, з одного ступеня і рівня взаємовпливу на інший [11]. Ми погоджуємося із загальними тенденціями щодо ролі і місця педагогічної практики на сучасному етапі реформування освіти, і філологічної зокрема, але зауважимо, що ці тенденції є поки що не втіленою в дію методологічною теорією, оскільки і зараз можливості педагогічної практики не повністю реалізуються вищою педагогічною школою. Не спостерігаються серйозні спроби розробки і виокремлення системності функцій, конкретизації методичного змісту, наскрізної мети педагогічної практики студентів-словесників з української літератури, обґрунтування її генеруючої ролі у формуванні готовності майбутніх учителів.

Література

1. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Базиль Л.О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918-1938 рр. Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 2004. – 202 с.
3. Білецький О.І. Від давнини до сучасності. – К.: Держ.вид-во худ.літ.-ри. – 1960. – У 2Т. – Т.1. – 304 с.
4. Бугайко Т.Ф. На шляху шукань // Українська мова й література в школі. – 1967. - №11. – С.3–38.
5. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: курс методики.- К.: Рад.школа, 1962. – 391 с.
6. Виролайн В. Педагогическая практика студентов филологического факультета // Советская педагогика. – 1949. - №1. – С.81-87.
7. Грищенко М.С. Нариси з історії школи в УРСР. – К.: Вища школа, 1966. –387 с.
8. Данилевська О. Українізація освіти як основний напрям мовної політики доби української революції (1917-1920) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. - №5. – С.146-154.
9. Дем'яненко Н.М. Роль і місце педагогічної практики в системі загальнопедагогічної підготовки // Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша пол. ХХ ст.). – К., 1998. – С. 226-246.

10. Закон про обов'язкове навчання української мови та літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах // Державний вісник. – К., 1918. - № 32 (8.08). – С.1.
11. Казакова Н.В. Організація педагогічної практики в професійному становленні майбутнього педагога // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: Зб-к наукових праць. – Ч.2. – К., 2001. – С.207-212.
12. Мазуркевич О.Р. З історії розвитку радянської методики викладання літератури на Україні // Наукові записки. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917-1957 рр. – Т.4. – Серія педагогічна. – К.: Радянська школа, 1957. – С.290-357.
13. Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип. – Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 134 с.
14. Проблеми неперервної педагогічної практики (огляд редакційної пошти) // Радянська школа. – 1990. - №2. - С.81-85.
15. Робітнича освіта. – 1928. - №6-7. – С.86-88.
16. Стратен В. Лабораторний метод // Наша школа. – 1923. - №4. – С.26-30.
17. Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. - №4. – С. 72-79.

Резюме

В статті раскрыты историко-педагогические и методические условия развития и становления педагогической практики будущих учителей словесности по украинской литературе, показаны факторы, влияющие на определение основных видов практики, ее цели, заданий, функций на разных этапах подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогическая практика по украинской литературе, студент-практикант, учитель словесности, литературоведческие знания, методические умения, навыки, методы, приёмы.

Summary

The article presents historical, pedagogical and methodical conditions of the development and forming future Ukrainian Literature teachers practice the causes and factors determining the main types of practice, its aim, tasks, functions of future teachers' training.

Key words: pedagogical practice in Ukrainian Literature, student – probationer, the teacher of literature, history and criticism of literature knowledge, methodical skills and experience, methods, ways.

УДК 37.046:377:7

О.М. Отич

МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

На основі аналізу педагогічного потенціалу мистецтва обґрунтовано його значення як ефективного чинника професійного розвитку особистості упродовж життя. Виявлено специфіку використання мистецьких засобів у різні періоди професіоналізації людини, зокрема, на етапах професійної адаптації, професійної зрілості, професійного спаду.

Ключові слова: професійна зрілість, професійна адаптація, професійний спад, професійна підготовка, професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, професійна освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Переосмислення пріоритетів сучасної професійної освіти, зумовлене процесами її гуманізації та гуманітаризації, актуалізує необхідність використання багатющого дидактичного і виховного потенціалу мистецтва з метою професійного розвитку особистості фахівця упродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Позитивна оцінка розвивальних можливостей мистецтва висловлена у низці праць вітчизняних і зарубіжних учених з проблем гуманізації та забезпечення культуровідповідності професійної освіти: С.Я. Батишева, Г.О. Балла, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлова, Н.А. Побірченко, Е.О. Помиткіна, В.О. Радкевич, В.В. Рибалки, С.О. Сисоевої та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Разом з тим, усупереч зацікавленості науковців різними аспектами проблеми взаємозв'язку мистецької і професійної освіти, вона не стала предметом їхніх спеціальних наукових досліджень.