

НАУКОВІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВПРАВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ВІД РЕТРОСПЕКЦІЇ ДО СЬОГОДЕННЯ

Галина Кузнецова,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
загального мовознавства та української філології
Глухівського національного педагогічного університету ім.О. Довженка

У статті з'ясовано наукові основи формування професійної вправності майбутніх учителів-словесників у процесі педагогічної практики. Зосереджено увагу на генезі становлення методичних умінь, які є основою готовності до педагогічної діяльності. Визначено типи готовності: змістово-теоретичний, змістово-процедурний, змістово-операційний, змістово-технологічний (креативний).

Ключові слова: студент-словесник, педагогічна практика, наукові основи педагогічної практики, професійна вправність

Постановка проблеми. Сьогодні освітня політика держави спрямована на істотне зміцнення матеріально-технічної бази, упровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, органічне поєднання теорії і практики, освіти і науки, що детермінується світовими цивілізаційними процесами. Основною метою державної політики є створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Для реалізації означеної мети, як свідчать наукові розвідки з філософії, педагогіки, психології (В.Андрущенко, В.Андреев, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Лазарев, О.Савченко, А.Хуторской та інші), слід насамперед сконцентрувати увагу на тому, яка освітня парадигма потрібна вітчизняній школі.

Сучасна наука під освітньою парадигмою розуміє дослідження стану функціонування освітньої галузі, результатами якого є певна мета, система цінностей, методологічна основа, теоретичні і практичні знання, що визначають напрямок педагогічного процесу (С.Гончаренко, С.Кульневич, Т.Кун, Є.Бондаревська, А.Маслоу, В.Кушнір, Н.Мойсеюк, О.Пехота та інші). Нині в освіті простежуються такі парадигми: *традиціоналістська* – навчальний процес ґрунтується на базових, перевірених часом знаннях, уміннях, навичках, що передаються учням, студентам; домінує зміст над способами, методами його засвоєння; *технократична* – превалюють методи, прийоми, форми засвоєння учнями, студентами знань; *езотерична* – відкриття учням, студентам істини через певні цінності: художні, моральні, християнські, естетичні тощо; *гуманістична* – залучення суб'єкта навчального процесу через діалог, самовираження, творчість, практичну діяльність, мовну комунікацію до самостійного пошуку істини, самоактивності у процесі професійного росту; створення умов для саморозвитку особистості; *інформаційно-прагматична* – передавання академічних знань, формування умінь, навичок, уведення у свідомість того, хто навчається, в його поведінку нормативного змісту засобами переважно репродуктивних традиційних стратегій. Погодимось, найперспективнішою є гуманістична модель розвитку освітнього процесу, параметри й складові якої починають формуватися в сучасній педагогічній теорії і практиці, лінгводидактиці, методиці вивчення української мови і літератури зокрема (праці Г.Токмань, О.Куцевол, О.Семенов та інших).

Проте фактично в підготовці вчителя, і словесника зосібна, панує інформаційно-прагматична парадигма, що поєднує ознаки традиціоналістської і технократичної освітніх моделей. Відтак, не завжди враховуються індивідуальні особливості, природні задатки, комунікативні вміння, потенційні можливості студента, аксіологічними є насамперед теоретичні знання з фахових дисциплін та загальноприйняті методи їх засвоєння.

Оновлення змісту і ролі мовно-літературної освіти потребує трансформації технології вивчення української словесності, розробки і впровадження інноваційних методів і методик, спрямованих на формування високоосвіченого вчителя-словесника. Підвищувати вимоги до знань, умінь, навичок майбутнього філолога – це, насамперед, навчити його розуміти свої

здібності і можливості через включення в самостійну творчу теоретично-практичну діяльність, забезпечити належні умови для професійної самоорганізації і самореалізації через активну комунікацію.

У вирішенні цієї проблеми неабияку роль, на нашу думку, мають передусім відігравати наукові основи формування професійної вправності майбутнього фахівця української словесності як окремих напрям гуманістичної освітньої парадигми, складниками якого є: теоретичні основи усвідомлення майбутнім спеціалістом обраного фаху та функціональна практична підготовка.

Аналіз досліджень і публікацій. Студіювання філософських, психологічних, педагогічних (праці О.Абдуллої, В.Андрущенка, Ю.Бабанського, П.Блонського, В.Горленка, В.Сластьоніна, А.Петрова, В.Тарантея, В.Кременя, Р.Куліш, О.Мороза, О.Семенов, С.Сисоевої, М.Сметанського, Н.Казакової, Л.Кацової, Й.Шемпрух, І.Харламова), науково-методичних (Л.Мірошниченко, М.Пентилюк, З.Шевченко, С.Караман, В.Дороз, О.Куцевол, А.Лісовський, С.Пультер, О.Семенов, Б.Степанишин, Г.Токмань, Т.Дятленко, Л.Базиль та інші) джерел дає змогу висувати, що саме в них започатковано розв'язання поставленої проблеми – пошук освітніх парадигм, шляхів, методів, засобів формування фахової готовності, компетентності майбутнього фахівця, що безсумнівно є логічно-структурними складниками його професійної вправності. Окрім того, в усіх аналізованих працях йдеться про особливу роль педагогічної практики в підготовці вчителя-словесника до ефективної педагогічної діяльності: практика є надійним підґрунтям для динамічної адаптації молодого фахівця до конкретних умов реальної педагогічної діяльності, засобом мотиваційної спрямованості на професію вчителя; основою загальних теоретичних аспектів практичної підготовки спеціаліста, дослідження психолого-педагогічних закономірностей формування практичних умінь; орієнтиром у визначенні сутності самої практики в колі «людина – природа», «людина – людина», «людина – суспільна діяльність», у дослідженні творчого пізнавального характеру практики як універсальної категорії, у з'ясуванні методологічних рівнів готовності майбутнього фахівця до викладання словесності.

У науково-методичних джерелах із педагогічної практики здебільшого дублюється думка про те, що педагогічна практика покликана акумулювати теоретичні знання студентів із фахових дисциплін й творчо реалізувати їх у професійній діяльності. Означене є досить слушним. Утім, гадаємо, що такий підхід зводить функції педагогічної практики, позбавляє можливості розглядати неперервний навчальний процес опанування фаху як систему формування професійної вправності, значущими елементами якої є саме теоретичні відомості про педагогічну практику, дослідження й вивчення яких має ґрунтуватися на історичному й порівняльному аспектах, та безпосереднє практикування. З огляду на це *метою й завданнями статті* є з'ясування наукових основ педагогічної практики вчителя-словесника як теоретичного підґрунтя методичної вправності з оперттям на історичний метод дослідження; доведення того, що параметрами професійної вправності філолога є фахові уміння, які становлять основу готовності до педагогічної діяльності, формувалися, узагальнювалися, інтерпретувалися саме у процесі педагогічної практики, а відтак, потребують теоретичного обґрунтування, класифікації, професійного адаптування й вивчення.

Виклад основного матеріалу. У лінгвометодичному просторі немає чіткого тлумачення дефініцій «готовність студентів до викладання словесності», «професійна вправність майбутнього вчителя української мови та літератури». Для вирішення цієї проблеми ми скористалися конвергентним методом дослідження науково-методичного матеріалу (з множини ретроспективних і сучасних поглядів на критерії роботи вчителя-словесника дібрали необхідне, додали вагомі, на наш погляд, деталі) й акцентували увагу на динаміці й генезі еволюціонування методичних умінь учителя-словесника викладати українську словесність взагалі, і в процесі педагогічної практики зокрема. Окрім того, наукову розвідку здійснили шляхом вибудови теоретичних основ формування професійної вправності на прикладі викладання однієї із складових словесності – української літератури.

Зерна, з яких проросли вміння викладати літературу, а відповідно й елементи готовності до методичної діяльності, було посіяно ще в часи Київської Русі, зокрема в XI –

XIII ст., коли починає формуватися образ учителя як “майстра грамоти”. Християнство зумовило нову систему навчання – “ученіє книжное”, під яким, на думку Б.Грекова, слід розуміти “системне шкільне викладання” (за Б.Грековим), хоча термін “школа” став уживатися на Русі лише в XIV столітті. Зразком любові до “словеса книжного, словеса красного” є духовна література болгарського періоду, поучення Луки Жидяти, митрополита Іларіона, преподобного Феодосія, Володимира Мономаха, Кирила Туровського та ін.

Прикладом формування умінь працювати з літературою, великим обсягом матеріалу, упорядковувати і систематизувати його є “Повість минулих літ” Нестора-літописця. “Изборник Святослава” (1073) містить статтю Георгія Хуровського “Об образах”, в якій розглядаються питання стилістики та дається поняття про тропи і фігури, що є основою умінь мислити словесно-художніми образами й аналізувати художній твір. Стаття “Изборника” за 1076 рік “Про читання книг” є не лише своєрідним панегіриком на честь грамотності і книг, без яких “не можна стати праведником”, а й своєрідною настановою щодо умінь правильного читання.

Суттєві елементи методики викладання української літератури, зокрема володіти системою прийомів і засобів виразного читання: читати швидко, але з належною інтонацією, зрозуміло й усвідомлено; підтримувати увагу учнів в процесі читання і слухання, учити їх глибоко усвідомлювати прочитане, захоплюватися художніми образами, поетичним оспівуванням; розвивати уміння “пізнавати власну здібність в собі, по ній використовувати себе в житті”; упроваджувати “історичний метод” у викладанні: обґрунтовувати логічні поняття певними джерелами і доказами; уміння виразно, послідовно, просто і зрозуміло розповідати, виділяти головне й істотне; критично аналізувати прочитане, спростовувати думки опонентів простежуються у творчій спадщині письменників XVI – XVII ст. М.Грека, І.Вишенського, Мелетія Смотрицького, І.Галіятовського, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди та інших.

Зазначене дає підстави стверджувати думку, що актуальні й нині елементи системно-діяльнісного та комунікативного підходів до формування в учителя готовності читати усвідомлено і все необхідне “нотувати й амплікувати до своєї теми” (за І.Галіятовським), “виголошувати красні промови”, працювати з літературою, учити цього учнів, були сформовані в часи становлення давньої української літератури й історії педагогіки (XI – XVIII ст.). Окрім цього, зазначимо, що випускники вищих закладів України (Острозької, Києво-Могилянської академії, Львівського університету), які йшли працювати в школи, спеціальної практичної методичної підготовки не здобували, учительського досвіду кожний набував самотужки.

У кінці XVIII на початку XIX століття, незважаючи на схоластичність і догматизм, що панували в освіті, методика словесності виокреслюється як самостійна наукова дисципліна. Першим, хто сформулював визначення методики у статті “Про сократичний спосіб навчання” (1774), вважається М.Новиков. На його думку, методика “як частина педагогіки навчила б тому, як належить керувати навчанням щодо розрізнення наук і знань, якими має оволодіти юнацтво, розрізнення учнів за їхніми здібностями і нахилами; указала б спосіб навчання і спостереження, передбачила б правила, що з них випливають, указала б шлях, яким треба йти, “наставляючи молодь”, змусила б користуватися порадою розумних мужів, на знання яких у цій справі можна опертись” [2, с.3; 14, с.21].

У визначенні простежуються шляхи формування готовності до викладання, а також ціла низка її теоретико-практичних проблем: уявлення про психологічний розвиток учнів, формування особистості учня, взаємозв’язок методів і прийомів навчання, роль знань і умінь у викладанні, опора на досвід і поради.

М.Ломоносовим, М.Новиковим були сформульовані основні принципи викладання словесності, на яких безпосередньо ґрунтуються й уміння вчителя: єдність теорії і практики; послідовний критичний аналіз і синтез зразкових художніх творів; використання в навчанні особистого досвіду учнів; розвиток їхніх творчих здібностей, мислення; вивчення літературного твору в єдності його змісту і форми.

У 70-90 рр. XVIII – початку XIX ст. центральною проблемою шкільного викладання літератури стає проблема виразного читання й аналізу літературного твору, що вимагає від

учителя самостійного критичного ставлення до художнього тексту (М.Новиков, Х.Чеботарьов, О.Мерзляков).

У 40-х – 90-х рр. XIX століття питаннями методики викладання літератури займаються як видатні педагоги-словесники, науковці-філологи, вчителі-практики (Ф.Буслаєв, О.Галахов, В.Водовозов, В.Стоюнін, В.Острогорський, О.Незеленов, Л.Поливанов, П.Басистов, Х.Алчевська), так і письменники, публіцисти-критики (М.Добролюбов, Т.Шевченко, Марко Вовчок, Л.Глібов, І.Нечуй-Левицький, М.Старицький, Панас Мирний, І.Франко, М.Коцюбинський, Леся Українка, Степан Васильченко та ін.).

Аналіз їхніх праць під кутом змін, що відбуваються нині у філологічній освіті, свідчить, що сформувалися різні напрями у викладанні словесності, а відповідно і полемічні погляди на професійні уміння і готовність учителя до педагогічної діяльності. Так, прихильники академічного підходу заперечували ідейно-тематичний аналіз твору, зосереджували увагу лише на його мовній основі (Ф.Буслаєв, О.Галахов, П.Басистов, Є.Білявський, Л.Поливанов). Учені віддавали перевагу таким умінням учителя: враховувати психологічні особливості учнів, рівень їхнього розвитку під час вивчення художнього твору; розвивати в учнів логічне мислення і правильне літературне мовлення; уміння самостійно засвоювати прочитане із супровідним поясненням літературних творів стосовно їх мови, змісту, форми у взаємозв'язку з важливими теоретичними та історико-літературними заувагами; проводити з учнями логіко-стилістичний аналіз текстів, використовувати знання з теорії словесності як безпосереднє керівництво у філологічній практиці; володіти такими методами викладання словесності, як лекція, усний виступ (розповідь), проводити письмові роботи з учнями.

Прибічники виховного напрямку виступали проти “голого академізму”, віддаючи перевагу ідейно-тематичному та естетичному аналізу твору в поєднанні з мовно-стилістичним (В.Водовозов, В.Стоюнін, В.Острогорський, О.Незеленський, Ц.Балталон, К.Ушинський, Панас Мирний, М.Старицький, І.Франко, Б.Грінченко та ін.). Вони вказували на такі уміння словесника: засобами літератури проводити моральне, естетичне, громадянське виховання учнів, розвивати їхні розумові здібності; володіти системою аналізу художнього твору: розуміти його динаміку і шляхи ускладнення в залежності від вікових особливостей учнів, визначати художню манеру письменника, його поетичні засоби, естетично оцінювати твір, перед вивченням твору проводити історико-літературний вступ, розглядати біографію письменника; у процесі аналізу твору проводити аналітичну (В.Стоюнін), евристичну (В.Водовозов) бесіду з логічним розгортанням; аналізувати твір залежно від роду і жанру за окремо складеним планом (В.Стоюнін); за сталим запитальником (В.Острогорський); уміння пов'язувати історичний аналіз твору з його сучасним звучанням, тобто виконувати “публіцистичний аналіз твору” (В.Стоюнін); зміст та ідею твору сприймати через усвідомлення його форми: композиції, мовлення персонажів; виконувати різні варіанти аналізу літературного твору: композиційний, характеристика образів-персонажів на основі авторського висловлювання, за підсумковим запитанням, на зразок: “Як автор ставиться до предмета своєї розповіді? Над чим і чому сміється автор?”; виконувати порівняльний, критичний аналіз літературних творів.

Відстоюючи критичний аналіз, І.Франко ставив певні вимоги до нього: “встановлення живого зв'язку з життям автора, з його поглядами й переконаннями; ...зв'язку з життям суспільства, в якому жив і творив автор; з'ясування того, як поет оцінював власну справу поезії, що вніс у літературу своєю діяльністю”; ведення дискусії з автором, “протиставлення його світові ...свій власний ...світ” [13, с.169; 28, с.40]. Зазначені вимоги мали становити методологічну основу вивчення літератури, а відповідно і формування готовності словесника до її викладання.

В.Острогорський, О.Незеленов, Ц.Балталон значну увагу приділяли вмінням виразного читання вчителя як основи повноцінного сприймання твору: вивчати декламаційні можливості кожного учня; пов'язувати виразне читання з літературним розбором твору; проводити позакласне читання у формі літературної бесіди, літературних вечорів, написання рефератів, відвідування театрів, художніх виставок; засобами читання виховувати читацькі інтереси школярів. Робився акцент на уміннях проводити з учнями письмові роботи різного

характеру: творчі перекази з елементами коментованого читання; за запитаннями, що вимагають самостійної роботи над текстом; творчі роботи на закріплення висновків про вивчений твір, проведення самостійного аналізу твору, на стимулювання активності учнів; письмові роботи, пов'язані з описом явищ природи, місцевості, складання програми уявної картини.

Слід зазначити, що творчий доробок і життєва позиція Панаса Мирного, І.Франка, Б.Грінченка, П.Грабовського, Лесі Українки, М.Коцюбинського Степана Васильченка, їхні погляди на освіту кінця ХІХ - початку ХХ ст. є нині для майбутніх словесників цінним методичним джерелом якісного викладання літератури, зразком любові до української мови, мистецтва слова.

Так, Панас Мирний у художніх, публіцистичних творах (“Пригода з “Кобзарем”, “Народолубець”, “Про мову” тощо) закликав любити рідну мову, вивчати її, засобами художнього слова доносити її красу і велич до учнів; в учительській праці не обмежуватися лише підручниками, розширювати свій кругозір, збагачувати і розвивати думки, творчо підходити до прочитання художніх творів.

У методичній, літературознавчій, художній спадщині І.Франка простежується критичний аналіз підготовки вчителів словесності: “Не було забезпечено вчителів ні необхідною підготовкою, ні методичною і посібною літературою, що містила б матеріали аналізу й оцінки художніх творів, ні підручниками з історії літератури... Учителі-словесники товкли спотворену літературу, “ту нещасну руцину курс за курсом, за прислів'ям: тень-тень, аби минув день” [13, с.126]. Причини такого стану письменник убачав у “самій системі шкільній”. Програми гімназій не передбачали вивчення творів видатних українських письменників.

Основою існування української літератури І.Франко вважав літературну мову, “...вироблену найбільшим числом талановитих та популярних письменників” [28, с.56], а тому основним критерієм готовності вчителя до викладання словесності були міцні знання цієї мови й уміння їх застосовувати. Метою викладання української мови і літератури в школі мало бути ознайомлення учнів із живою мовою і живою літературою (стаття І.Франка “В обороні прав нашої мови”). Цієї ж думки дотримувалися Б.Грінченко, М.Грушевський, Степан Васильченко та інші.

У художньому творі І.Франка “Борис Граб”, статті “Література, її завдання і найважливіші ціхи” знаходимо основні уміння, якими, на думку письменника, мав володіти хороший учитель словесності: “розуміти, що таке література і до чого вона має служити” [28, с.25]; керувати усвідомленим читанням учнів; зацікавлювати дітей особою письменника, його біографією, листуванням, причинами, що спонукали до написання твору; аналізувати прочитаний твір так, щоб ідея не нав'язувалася, а впливала з художнього тексту, тобто в “цілковитій єдності змісту і форми”; з'ясовувати зв'язки літературного твору з життям, з історичними обставинами; аналіз творів закріплювати письмовими роботами аналітичного характеру; на основі літературних “розборів” пояснювати питання з теорії літератури, з'ясовувати мову і стиль письменника; використовувати такі методи і прийоми роботи над літературним матеріалом (живе слово учителя, виразне читання, постановку логічних запитань тощо), щоб учні власною думкою доходили висновків; засобами літератури вчити школярів самостійно мислити, оцінювати суспільні явища; досліджувати читацькі інтереси учнів; організувати позакласне читання високохудожніх творів.

Отже, зазначене вище дає змогу констатувати, що І.Франко узагальнив здобутки методики викладання літератури й визначив основи методичної готовності вчителя-словесника.

Письменники-педагоги Б.Грінченко, П.Грабовський важливими вміннями вчителя-словесника вважали вміння захопити учнів українським художнім словом, стимулювати їх до вдумливого читання і “критичного аналізу-осуду”, виховувати засобами літератури найкращі людські риси.

У писемній спадщині Лесі Українки готовність учителя до роботи в школі асоціюється з ідеалом справжньої людини, яка любить дітей, літературу, енергійна,

наполеглива, вольова, вільна від темряви і забобонів, постійно працює над собою, проникає у світ дитини, щира і відкрита у взаємостосунках з учнями.

М.Коцюбинський у статті “Шкільна справа” писав, що в педагогічних закладах слід створити всі умови для самоосвіти майбутніх учителів, подбати про їхню загальноосвітню і спеціальну освіченість, відкрити педагогічні бібліотеки, дати педагогічну літературу, особливо твори М.Пирогова, В.Стоюніна, К.Ушинського. У цьому письменник убачав необхідні зовнішні умови формування готовності майбутнього словесника до викладання української літератури.

Степан Васильченко як письменник-творець, учитель-методист заперечував практику комплексів (оповідання “Комплекси”), відстоював самостійність української літератури, її життєстверджувальний поступ; по-своєму визначав основне завдання і спрямування шкільного курсу української літератури – “повернути читача лицем до середовища, влити в нього бадьорість, певність своїх сил, радість життя...” [7, с.320]. Основними ознаками готовності вчителя до викладання української літератури вважав знання української мови, “відчуття художності твору”. Серед базових умінь виділяв уміння майстерно розповідати, використовувати усну народну творчість, самостійні творчі роботи учнів.

Таким чином, на початок ХХ століття основи готовності вчителя словесності до викладання української літератури було закладено як у російській, так і в національній духовній, полемічній, методичній, критичній, публіцистичній, художній літературі.

Актуальне й сьогодні риторичне запитання О.Білецького: “Чи не повинна школа готувати насамперед громадян, які не тільки люблять батьківщину, а й знають, за що її треба любити, які цінності, нагромаджені в ній протягом віків, треба відстоювати?” [1, с.8] – цілком було звернене і до освітніх закладів, де готували вчителів. Однак практична підготовка вчителя, якій, за свідченням освітніх документів, наукових досліджень кінця ХVІІ – початку ХІХ ст. належало чільне місце, не враховувала ні кращих надбань методики викладання словесності, ні того, що основою педагогічної діяльності вчителя-словесника має бути методична система професійних знань і умінь. Причиною низького рівня практичної готовності словесника вважали “недостатній досвід викладання саме української мови і літератури, відсутність усталених традицій” [19, с.57].

Проте дозволимо собі констатувати, що в період ХІ-ХІХ століття готовність учителя словесності до викладання української літератури набуває здебільшого **змістово-теоретичних рис**, оскільки основні методичні вміння вчителя різножанрово описуються, аналізуються, але майже не знаходять системного практичного впровадження.

Реальний внесок у вирішення проблеми формування знань, умінь, навичок фахівців словесності зробили вчені-методисти 20-х – 30-х років ХХ століття (М.Соколов, Я.Мамонтов, В.Данилов, О.Дорошкевич, О.Білецький, М.Рибникова, Л.Троїцький, В.Голубков та інші). Із методичного доробку науковців ми виділили важливі і нині уміння вчителя-словесника: працювати з навчально-методичною літературою; проводити літературні експерименти над образами-персонажами (перенесення їх в інші життєві умови, зустріч з новими героями тощо); раціонально користуватися методичними прийомами: ілюстрування, робота з планом, спостереження за стилем твору; творчо поширювати художній текст; розробляти систему навчальних завдань, що ґрунтуються не стільки на змісті навчального матеріалу, скільки на характері мисленнєвої діяльності учнів; всі положення методики літератури узгоджувати з даними психології.

О.Дорошкевич зазначав, що важливим для словесника є уміння засобами літератури розвивати образне мислення учнів; здійснювати “безпосередній аналіз художнього твору, безпосереднє з ним знайомство, безпосередні над ним студії” [8, с.41]; за основу вивчення художнього твору брати його формальний аналіз: робота над темою та сюжетом (фабулою) твору; характеристика художніх образів, розгляд композиції, словесного оформлення твору, визначення стилю, ролі пейзажу, діалогічних частин тощо (компоненти “формальної аналізи” цілком придатні і нині, оскільки без них неможливий жоден зі шляхів і методів аналізу літературного твору).

М.Рибникова основою умінь учителя-словесника вважала глибокі знання навчального предмета (літератури і методики), які в усіх своїх елементах мають упроваджуватися в

цілісну систему уроків. Найважливішим компонентом готовності вчителя до викладання літератури вона бачила вміння раціонально застосовувати методи і прийоми [22].

Зацікавлюють і методичні надбання Л.Троїцького (“К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе” (1935), “Очерки по методике преподавания литературы в средней школе” (1940)), оскільки він власноруч займався практичною підготовкою майбутніх словесників: проводив для них показові уроки, готував студентів до проведення розроблених ними уроків, аналізував їх, акцентуючи увагу на таких методичних вміннях: глибоке й усвідомлене вчитування в текст твору; диференційовано-гнучкий підхід до цілісного його аналізу; використання як індуктивних (йти від особистісних спостережень учнів до загальних висновків), так і дедуктивних (уміти проводити загальні спостереження, інколи на основі головної проблеми твору, переходити до аналізу деталей) методів.

В.Голубков основною формою організації навчального процесу вважав урок, розробив учення про класифікацію уроків літератури та їх системність. Це вимагало від учителя вмінь визначати мету, цілі уроку, його тип, вид залежно від своєрідності художнього твору, шляхів, методів і прийомів його аналізу, характеру історико-літературних понять та вікових особливостей учнів [6].

Таким чином, у розглянутий нами період розвитку методики викладання літератури було закладено основи формування вмінь словесників до викладання української літератури, проте шляхи системної підготовки майбутнього вчителя застосовувати ці вміння методичною літературою не висвітлюються і вищими освітніми педагогічними закладами у навчальну педагогічну практику не впроваджуються.

Слід зауважити, що попри всі методичні і літературознавчі негаразди, у методичному просторі кінця ХІХ - початку ХХ століття виникло поняття, яке ми визначили як **змістово-процедурна готовність** учителя до викладання української літератури, в основі якої – пошук методів організації навчального процесу (метод проєктів, бригадно-лабораторний метод, де учитель-словесник був лише консультантом, Дальтон-план); усвідомленого читання літературних творів, шляхів їх аналізу для “соціального пристосування”.

Серед науково-методичних джерел 40-х – 80-х років ХХ століття практично корисними для дослідження теоретичних основ професійної вправності є роботи таких учених-методистів, як Т.Бугайко, Ф.Бугайка, П.Гаврилова, В.Голубкова, Г.Гуковського, В.Коряушкіної, М.Кудряшова, О.Мазуркевича, Є.Майман, О.Никифорової, К.Сторчака, В.Неділька, Є.Пасічника, З.Рез, О.Бандури, І.Синиці, І.Луценка та ін.

Аналіз монографій і статей зазначених авторів дає змогу зробити висновок, що писалися вони здебільшого під гаслом : “Методичну роботу – в центр уваги”. Здобутки методичної науки спрямовувалися на вчителя, на те, як навчити учнів (а не студентів – майбутніх словесників) сприймати художній твір й аналізувати його, “як мову почуття перекласти на мову розуму” (за І.Франком) тощо; втілювалася в життя виховна функція літератури. Питання методу викладання літератури стало одним із головних у науково-теоретичному і практичному плані. Готовність учителя зосереджувалась на його вмінні володіти різними методами навчання літератури.

Більшість науковців, учителів-практиків робили спробу переглянути надбання методичної науки і практики щодо вмінь учителя-словесника, систематизувати, узагальнити і структурувати їх за літературознавчим, психологічним, педагогічним, методичним аспектами, заперечивши цим самим неповноту й однобічність вмінь, які визначив В.Острогорський.

Так, сутність педагогічної майстерності вчителя-словесника, а отже, і його готовність до викладання української літератури, й у процесі педпрактики зокрема, розкрили Т.Бугайко і Ф.Бугайко. Основою готовності, на погляд учених-методистів, є “досконале володіння дисципліною, яку викладає вчитель ...не тільки в межах шкільної програми, а з найбільшою досконалістю, в усіх її розгалуженнях, у зв’язках із спорідненими галузями знань”, що означає: солідну підготовку з теорії літератури, вміння користуватися цими знаннями; докладне знання історії літератури, народної поезії, усвідомлення основних тенденцій літературного процесу, взаємозв’язок літератур; знайомство з найважливішими творами світової літератури в її історичному розвитку; лінгвістична озброєність...; знання історії,

зокрема історії України; естетична підготовка, знайомство з найголовнішими явищами вітчизняного і світового мистецтва – живопису, музики, театру тощо; обізнаність...із сучасними досягненнями науки і техніки [4, с.55].

Т.Бугайко, Ф.Бугайко, В.Неділько, Б.Кулик намагалися довести, що “вчитель словесності формується у вузі” і саме там необхідно створити всі умови для його професійного становлення, серед яких відзначимо ті, що мають безпосереднє відношення до досліджуваної нами проблеми: не дозволяти викладати методіку і керувати педпрактикою філологам, які в школі були тоді, коли навчалися в ній самі; озброїти студентів потрібними для вчителя навичками зв’язної мови, виразного читання, умінням писати твори шкільного типу; розробити тематику курсових і дипломних робіт, щоб вона відбивала практичну цілеспрямованість – зв’язок зі школою, з практичною діяльністю майбутніх учителів; педагогічну практику проводити у відповідні терміни, надавши їй професійного навчально-виховного характеру з навантаженням 7-9 годин на тиждень, а не стажерського; поліпшити зв’язки зі школою, визначити базові школи з тим, щоб після теоретичного опрацювання матеріалу студенти могли побачити, який вигляд та чи інша тема має на практиці [3; 5; 18].

Вимоги, висунуті авторами методичної літератури до вищої школи в 60-ті роки ХХ століття щодо удосконалення шляхів формування готовності майбутнього словесника до викладання літератури в процесі педагогічної практики, є актуальними і сьогодні. Про це ми читаємо в праці Б.Степанишина “Стратегія і тактика в літературній освіті учнів” (2003), де автор указує на проблеми практичної підготовки словесника ХХІ століття: “Перша проблема – тривалість педагогічної практики...на V курсі: 6 тижнів. Цього абсолютно недостатньо. Друга проблема – базова школа, де б практикували всі студенти й отримували щоденне консультування від методиста кафедри та керівника педпрактики факультету. Третя проблема – керівництво і контроль педпрактикою. Години, відведені на педпрактику, часто розподіляються між членами кафедри, частина яких і дня не працювала в школі...” [25, с.26-27]. Шляхи вирішення цих проблем складні, оскільки педагогічна практика майбутнього вчителя, і словесника зокрема, має базуватися не стільки на організаційно-рекомендаційній інструкції, як це було і є, а мати міцне наукове підґрунтя, в основі якого усвідомлені професійні уміння, що становлять поняття педагогічної майстерності. Саме науково-методичні основи педагогічної майстерності і мають визначати організаційні шляхи педагогічної практики, а не навпаки.

О.Никифорова, Н.Молдавська, І.Синиця, Є.Пасічник, А.Луценко, О.Сафронова, А.Капська та інші, не заперечуючи жодної із зазначених вимог до готовності вчителя, істотно доповнили їх такими: сприймати художнє мистецтво як специфічне вираження художнього змісту, володіти педагогічним тактом, словом, дикцією, виразністю мовлення, його змістовністю, правильністю та образністю. Зокрема Н.Молдавська переконливо доводить, що основою і показником готовності словесника до ефективної практичної педагогічної діяльності є його читацький досвід, естетичний ідеал і художній смак, що формуються в “надрах” художнього сприймання [16, с.28-29].

Окрім цього, словесник повинен володіти уміннями організувати уроки різних типів, провести живу й цікаву бесіду з учнями, доцільно використати на уроці наочні посібники, написати статтю, рецензію, анотацію, відгук, - взагалі він **зобов’язаний уміти виконувати всі види роботи, над якими працюють його учні** [4, с.55-59], навчитися чому можна лише в процесі педагогічної практики.

В.Коряшкіна переконливо довела, що метод власних спроб, або “замість учня” є одним із найефективніших у формуванні вмінь студента-практиканта добирати доцільні методи і методичні прийоми вивчення програмного матеріалу з учнями, оскільки допомагає майбутньому фахівцеві впевнитись у тому, де “виникають труднощі, відмовитися від непосильних завдань і знайти раціональні шляхи вивчення матеріалу” [10, с.41].

Ретроспективний аналіз літератури дозволяє констатувати, що вміння, які становлять основу готовності вчителя-словесника до викладання української літератури, весь процес їх формування вчені-методисти 40-х – 80-х років ХХ століття намагалися об’єднати і “запакувати” в поняття методу. Серед основних методів вивчення літератури, що включали різноманітні методичні прийоми, вчені виокремили такі: виклад учителя (лекцію), бесіду,

самостійну роботу учнів. Це дало змогу практично “поєднати логічне (ідейне) і поетичне” (за висловом К.Ушинського) в аналізі твору і спростувати суперечки між академічним і виховним аспектами, що виникли ще в кінці XIX ст.

В.Неділько, узагальнивши погляди науковців-практиків на проблему методів, акцентував увагу на тому, що “в основі шкільного курсу літератури лежить вивчення, аналіз окремого літературного твору. Тому методи викладання літератури тісно пов’язані з літературознавчими методами аналізу художнього твору” [19, с.97]. Цим висновком учений диференціював уміння майбутнього словесника викладати літературу в середній і старшій школі, оскільки робота з навчальним матеріалом, який виходить за межі розбору окремого твору (вступні й підсумкові огляди, вивчення біографій письменників, літературно-критичні статті та інші матеріали, що забезпечують у старшій школі дотримання принципу історизму), взаємопов’язана з аналізом творів та спирається на нього. Процес усвідомлення цього неможливий без неперервної навчальної педагогічної практики студентів у середній і старшій школах.

Уміння студента-практиканта “вступати в діалог з художнім твором і учнівським колективом” перевіряються на уроці. Результативність уроку залежить від загальнопедагогічної, психологічної, методичної готовності майбутнього вчителя до його проведення. У зазначений період з’являється чи найбільше наукових праць, у яких розглядається питання про те, яким має бути урок української літератури (роботи Т.Бугайко, Ф.Бугайка, О.Мазуркевича, Н.Ткаченка, К.Ходосова, Й.Петраша, В.Неділька, Н.Оляк, І.Соболева, Л.Худаш, В.Коряушкіної, С.Уткіної та інших).

Психологічні основи уроку завдяки науковим дослідженням П.Гальперина, В.Давидова, Н.Тализіної, Г.Костюка, Є.Кабанової-Меллер, М.Мечинської та інших розробила Л.Охитіна. Проте лише праці В.Коряушкіної та почасти С.Уткіної безпосередньо торкаються наукових основ формування професійної вправності вчителя.

Так, В.Коряушкіна вказала на специфіку уроку літератури: об’єктом вивчення на уроці є не лише література як вид мистецтва, а й наука про неї, отже, завдання студента-практиканта – усвідомити, що урок літератури має бути як уроком спілкування, так і засобом навчання учнів висловлювати свої думки. Дослідниця визначила загальні та конкретні етапи роботи студента-практиканта в процесі підготовки до уроку літератури. До загальних вона віднесла: вивчення змісту і структури програми з літератури для середньої школи; змісту та методичного апарату підручників-хрестоматій для 5-8 класів, підручників, хрестоматій для 9-10 класів, знання їх слабких і сильних сторін; оперування живим словом учителя. До конкретних – детальне вивчення анотації теми в програмі та підручникові, що дає змогу з’ясувати принцип добору матеріалу, форму його викладу, відповідність програмовим вимогам; роботу з додатковою літературою; чітке визначення обсягу матеріалу; безпосереднє планування теми, розробка конспекту уроку: визначення типу уроку, його трьохметової мети, добір дидактичної наочності за певними вимогами, накреслення раціональних методів і прийомів вивчення матеріалу, що допоможуть не лише в досягненні мети, а й забезпечать пізнавальну активність усіх учнів; передбачення навчальних ситуацій проблемного характеру, визначення резервів підвищення якості уроку [14, с.61-78].

С.Уткіна звернула увагу на процес аналізу уроку, проведеного студентом-практикантом, критерії його оцінювання. Погоджуємося з її думкою, що аналіз уроку – це насамперед форма навчання, де виділяються два важливі етапи: допрактичний (підготовчий – навчати студентів поелементного, а згодом і систематичного аналізу та самоаналізу, підготувати їх психологічно до того, що зміст уроку – це не лише смислове навантаження, а й методичне); основний (практичний – реалізація теоретичних положень завчасно написаного конспекту і паралельно – системного його аналізу самим студентом, однокурсниками, вчителем, методистом [27, с.44-45]). Проте ні В.Коряушкіна, ні С.Уткіна не розкрили рівнів готовності студента, майбутнього практиканта, до проведення уроку, що є, на наш погляд, найважливішим показником у визначенні обсягу їхніх методичних, психолого-педагогічних умінь, які теоретично сформувалися в пропедевтичний період та потребують удосконалення, корекції в процесі активної педагогічної практики.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури 40-х – 80-х років ХХ свідчить про пошуки ефективних шляхів вивчення української літератури в загальноосвітній школі, а відповідно й підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки словесника до її викладання. У вищій школі превалювало теоретичне навчання, готовність вчителя словесника до викладання української літератури у процесі педагогічної практики конкретно в методичній літературі не досліджувалася, оскільки цими питаннями займалася педагогіка та “єдино правильна” марксистсько-ленінська філософія. Останньою були визначені як загальні принципи уроку літератури, так і принципи професійної готовності уніфікованого радянського вчителя до педагогічної діяльності. Попри все, готовність вчителя словесника до викладання української літератури набула **змістово-операційного змісту** – професійні уміння формувалися в процесі теоретичного засвоєння і практичного застосування.

У кінці ХХ на початку ХХІ століття до вчителя словесника, його готовності до навчання літератури висуваються нові вимоги, пов’язані з поступовим і неухильним вивільненням літератури, її методології і методики викладання з-під “опіки” тоталітарної системи, із-під гальм часів “застою”.

Першим на зміни в методичному просторі відгукнувся Б.Степанишин, у працях якого ґрунтовно розглядаються питання ролі педагогічної практики у формуванні професійних умінь і навичок майбутнього словесника. Так, серед дидактико-методичних умінь, що мають формуватися саме в процесі педагогічної практики з літератури, автор виділяє наступні: аналізувати свою й учнівську навчальну діяльність, синтезувати її, застосовувати загальнодидактичні та специфічні принципи викладання літератури; працювати з різноманітною історико-літературною інформацією, відбирати основне і зводити в одну систему; вміти перебудувати свої знання відповідно до мети уроку й кожної конкретної ситуації; водночас здійснювати навчання, розвиток і виховання; навчальний матеріал робити доступним і цікавим для учнів; методи і прийоми застосовувати залежно від рівня розумових сил учнів, характеру матеріалу та особливостей своєї особистості; навчитися володіти педагогічною технікою – мовою, виразним читанням; вміти керувати самостійною роботою школярів, їхньою самоосвітою; прогнозувати реакцію учнів на прослуханий твір; правильно формувати мету і завдання літературної освіти на кожному уроці.

Окрім цього, Б.Степанишин висунув вимоги до компонування, проведення й аналізу уроків студентів-практикантів. У процесі підготовки до уроку методист радив майбутньому словесникові уважно вчитатися в розділ програми, який потрібно опрацювати на уроці; ознайомитися з фактичним матеріалом, що вивчатиметься (поняття, правила, життєписи, тексти художніх творів) та його тлумаченням у науково-популярній і методичній літературі; кілька разів прочитати відповідний розділ учнівського підручника; пригадати знання учнів, виявлені на попередніх уроках, і врахувати рівень їхніх розумових здібностей; визначити головний задум уроку, його мету; уявити шлях діяльності учнів до бажаного результату; зіставити вибрані методи зі своїми можливостями, подумки виконати свої майбутні дії; укласти загальну структуру уроку; написати конспект уроку; провести самоапробацію укладеного плану і психологічно налаштуватися на проведення уроку. Самоаналіз і аналіз уроку, на думку науковця-практика, – це обов’язкова складова професійної освіти майбутнього фахівця словесності [24, с.37-39].

Відтак, Б.Степанишин єдиний, хто намагався переконати методичну думку в тому, що педагогічна практика – це не додаткова складова навчального процесу, а основа формування і виявлення потенціалу вчительської особистості. Однак цінні поради і настанови видатного науковця-практика “заблукали в методичній кухні підготовки майбутнього словесника” через відсутність послідовності й системності в їх акцентуванні.

Інтерес для нашого дослідження становить наукова праця Л.Мірошниченко [15], де в загальній системі формування готовності студентів до викладання світової літератури з’ясовується роль і місце педагогічної практики, визначається її зміст, мета, завдання, етапи і форми, а також професійно-методичні уміння, якими мають оволодіти майбутні вчителі зарубіжної літератури.

“Методика викладання української літератури в школі. Курс лекцій” (2004) за авторством С.Пультера, А.Лісовського – перша в методичній науці праця, в якій педагогічна практика визначається в структурній системі основних критеріїв успішної підготовки вчителя-словесника. Науковці-методисти слушно наголошують, що в процесі педагогічної практики студенти оволодівають основними навичками педагогічної майстерності в школах різних типів [21, с. 5]. Безперечно, під педагогічною майстерністю слід розуміти готовність майбутнього фахівця до викладання української мови та літератури.

Креативно-інноваційна стратегія до викладання української словесності, й проходження педагогічної практики «студентами-практиками» зокрема, простежується в методичній праці О.Куцевол. У монографії підтверджено думку О.Семенової щодо мети комплексної навчально-виховної практики студентів IV курсу, комплексної навчально-залікової практики студентів V курсу; проаналізовано загальнопедагогічні принципи організації й проведення педагогічної практики (індивідуально-диференційованій, діяльнісній, співтворчості, етапності); подано етапи формування готовності студентів до методичної творчості в процесі педагогічної практики (діагностично-орієнтувальний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний). Проте в зазначених працях критеріїв готовності студентів до навчальної практичної діяльності методисти не аналізують.

Зацікавлюють наукові праці, у яких не йдеться про педагогічну практику студентів, але розглянуті в них сучасні методичні положення є складовими готовності майбутнього словесника до викладання української словесності саме у процесі педагогічної практики.

Так, “Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах” Є.Пасічника (2000) [20] скерована на формування в майбутнього вчителя вмінь постійно актуалізовувати готовність учнів до творчої активності шляхом реалізації навчальної діяльності, що відповідає внутрішнім потребам окремо взятого школяра, викликає в нього інтерес, відкриває можливості для виявлення його творчих здібностей, індивідуальної свободи.

“Наукові основи методики літератури” творчого колективу авторів за редакцією Н.Волошиної (2002) [17] зорієнтовані на розвиток в учителя вмінь і навичок виробляти і реалізовувати “персоналтехнології” у викладанні літератури як мистецтва слова, в основі яких спільна взаємозв’язана творча діяльність учителя і учня. Автори посібника, зокрема О.Бандура, З.Шевченко, доводять, що різноманітність змісту літератури вимагає від учителів, а відповідно і від студентів-практикантів, упровадження різноманітних методів та прийомів навчання (лекція в її різновидах, репродуктивна, евристична бесіда, самостійна робота учнів, навчальні семінари тощо), які у своїй сукупності забезпечують свідоме, глибоке і міцне засвоєння школярами літературних знань, оволодіння вміннями і навичками, що сприяють їхньому естетичному, моральному, розумовому розвитку.

Г.Токмань у монографічному дослідженні [26] на професійні уміння словесника старшої школи “дивиться екзистенціально”, чим доводить, що готовність учителя до викладання літератури не можлива без готовності учня вступати в діалог з учителем, текстом, автором, епохою тощо, що натомість вимагає від учителя уважного і творчого ставлення до цих діалогів. Отже, основою готовності майбутнього словесника працювати за діалогічною парадигмою є усвідомлення ним того, що методика як педагогічно-літературознавча наукова дисципліна пропонує йому поряд із загальнодидактичними принципами викладання літератури враховувати і специфічні: безпосереднє сприймання учнями літератури як мистецтва слова; постійний вихід за межі предмета; свідомо вдаватися до інноваційних технологій: алгоритми, лабораторні роботи, експертиза, фрейми, група шуму, ділова гра, редакційний кошик, форум; застосовувати у школі елементи сучасних методів літературознавчого аналізу – біографічного, культурно-історичного, текстуального, компаративного, міфологічної критики.

У центрі праць Л.Мірошніченко, О.Ісаєвої, А.Ситченка, А.Лісовського, С.Пультера, О.Куцевол готовність учителя – це “творчість, де ніколи не буває досягнень, що зупиняють пошук нових доріг” [12, с. 107], це технологізовано-креативний процес викладання

літератури, що є “одночасно педагогічною наукою і педагогічною практикою” [23, с.76], “керованим процесом з передбачуваним результатом” [9, с.3]; «це здатність учителя пластично й адекватно змінювати досвід методичної діяльності..., створювати оригінальні засоби і способи навчальної взаємодії з учнями з метою їхнього творчого розвитку за допомогою мистецтва слова» [11, с. 136].

Отже, нині готовність сучасного вчителя-словесника до викладання української літератури невпинно набуває **змістово-технологічних (креативних)** ознак. Формувати їх слід у майбутніх учителів у процесі здобування фаху, безпосередньо в ході неперервної педагогічної практики і за умови, що вона функціонуватиме як методична технологізована неперервна система (в значенні *praxis techne* – мистецтво, майстерність, набуті практично).

Розглянуте нами питання щодо висвітлення проблеми формування готовності майбутніх учителів до викладання української словесності в науково-методичній літературі дає змогу акцентувати увагу на тому, що у визначених параметрах-типах методичної готовності (змістово-теоретичні, змістово-процедурні, змістово-операційні, змістово-технологічні) постійним є **змістовий** компонент, під яким розуміємо ґрунтовні знання словесника навчального матеріалу з лінгвістики, літератури, суміжних дисциплін, методики його викладання. Другий компонент в параметральній структурі готовності протягом певних періодів розвитку методики варіює. Його слід пояснювати як методично вправну діяльність фахівця, яку розуміємо “не лише як узвичайнені вчительські уміння, а й як постійний пошук, природний і лабораторний експерименти, в процесі яких учитель осмислює себе, самоаналізує, систематизує свої здобутки й узагальнює їх” [25, с.13]. Відтак, другим обов’язковим компонентом методичної готовності словесника, на формування якої чи не найбільший вплив має педагогічна практика, ми вважаємо **методично-вправнісний**.

Висновки. Здійснений аналіз – це, на нашу думку, складова наукових основ формування професійної вправності майбутнього вчителя словесності. Такого ж студіювання потребують лінводидактичні праці з української мови. Однак проведене дослідження спонукає до висновку: перш ніж проходити педагогічну практику, студент має усвідомити її *бівалентність* – наукове теоретичне підґрунтя і прикладний зміст. Наукові основи педагогічної практики – базовий складник формування професійної вправності майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста.

Є підстави стверджувати, що у вищій педагогічній школі має право на існування спеціальний курс – «Наукові основи педагогічної практики студентів-словесників», бо цього вимагає стрімкий розвиток філософії освіти, де практика є «онтологічно центральним пунктом», «фундаментальним і всевизначальним атрибутом людської буттєвості»; трансферентна система фахової освіти вчителя-словесника, в процесі якої й формується професійна вправність; нова мовно-літературна ситуація в Україні, що зобов’язує вчителя-словесника сприймати лінгвістичні й літературознавчі проблеми комплексно; сучасні підходи до професійної підготовки вчителя української мови і літератури в Україні.

Література

1. Білецький О.І. Від давнини до сучасності / О.І. Білецький. – К.: Держ-не вид-во худ. літ-ри, 1960. – Т.1. – 304 с.
2. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Изд. центр “Академия”, 1999. – 400 с.
3. Бугайко Т. Намерения добрые, результаты плавные / Т. Бугайко // Учительская газета. - № 38 (5091). – 1963. – С. 2.
4. Бугайко Т.Ф. Майстерність учителя-словесника / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. – К.: “Рад.школа”, 1963. – 188 с.
5. Бугайко Т.Ф. Словесник формується у вузі / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко // Українська мова і література в школі. – 1964. – №4. – С. 69-73.

6. Голубков В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – М.: Просвещение, 1962. – 496 с.
7. Грудницька М. Степан Васильченко. Статті та матеріали / М. Грудницька, В. Курашова. – К., Вид-во АН УРСР, 1950. – 332 с.
8. Дорошкевич О.К. Українська література в школі (Спроба методики) / О.К. Дорошкевич. – К.: Книгоспілка, 1921. – 286 с.
9. Интеграция научного и практического аспектов в деятельности педагога. – Воронеж, ВГПУ, 1995. – 68 с.
10. Коряушкина В.А. Урок литературы в школе: Методические рекомендации по педпрактике / В.А. Коряушкина. – Минск: Изд-во “Университетское”, 1985. – 153 с.
11. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
12. Лісовський А.М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А.М. Лісовський. – К.: Ленвіт, 2005.- 110 с.
13. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури / О.Р. Мазуркевич. – К.: “Рад. Школа”, 1961. – 376 с.
14. Методика преподавания литературы: Учебн. для студентов пед. институтов по специальности №2001 “Русский язык и литература / Р.Ф. Брандесов, Т.В. Зевс, М.Г. Качурин и др.: Под ред. З.Я.Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.
15. Мірошніченко Л.Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури: автореф.дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.02. / Л.Ф. Мірошніченко. – К., НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 35 с.
16. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
17. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
18. Неділько В.Я. Вчитель з університетським дипломом / В.Я. Неділько // Українська мова і література в школі. – 1964. – № 6. – С. 78-80.
19. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В.Я. Неділько. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
20. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Є.А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
21. Пультер С.О. Методика викладання української літератури в середній школі / С.О. Пультер, А.М. Лісовський. – Житомир: Полісся, 2000. – 164 с.
22. Роткович Я.А. Вопросы преподавания литературы (Историко-методические очерки) / Я.А. Роткович. – М.: Государственное уч.-пед-кое изд-во Минпросвещения РСФСР, 1959. – 358 с.
23. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія / А.Л. Ситченко. – Київ: Ленвіт, 2004. – 304 с.
24. Степанишин Б.І. Стратегія й тактика педагогічної практики українців / Б.І. Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 7. – С. 37-40.
25. Степанишин Б.І. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: Роздуми старого методиста-словесника, або від “альфи” до “омеги” у викладанні рідного письменства в школі / Б.І. Степанишин. – К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.
26. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: Монографія / Г. Токмань. – К.: Міленіум, 220. – 320 с.
27. Уткіна С.В. Аналіз уроку студента-практиканта / С.В. Уткіна // Початкова школа. – № 6. – 1989. – С. 44-47.
28. Франко І. Літературно-критичні статті / І. Франко. – К.: Держ. вид. худ. літ-ри, 1950. – 448 с.

В статье раскрыты научные основы формирования профессиональной умелости будущих учителей словесности. Акцентируется внимание на генезе становления методических умений, которые есть основой готовности к педагогической деятельности. Определены типы готовности: содержательно-теоретический, содержательно-процедурный, содержательно-операционный, содержательно-технологический (креативный).

Ключевые слова: студент-словесник, педагогическая практика, научные основы педагогической практики, профессиональная умелость.

The article deals with the scientific basis of formation professional competence of the future teacher-philologist in the pedagogical practice. The paper is devoted to the genesis of system methodological skills as a basis of readiness for teaching activity. Types of readiness: content and theoretical, content and procedural, content-operational, content and technology (creative) defines in the article.

Key words: students-philologists, pedagogical practice, the scientific basis pedagogical practice, professional competence.