

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Базиль Людмила Олександрівна

УДК 371:811.161.2+378.016:82.09

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

**13.00.04** – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**Науковий консультант:**  
Семенов Олена Миколаївна,  
доктор педагогічних наук,  
професор

**Київ – 2016**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....	15
1.1. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як наукова проблема.....	15
1.2. Наукові категорії і поняття дисертаційного дослідження.....	43
1.3. Методологічні засади формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	65
Висновки до першого розділу .....	89
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....	92
2.1. Загальна методика дослідження проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	92
2.2. Сутність літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	113
2.3. Структура і зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	125
2.4. Розвиток літературознавчої компетентності в контексті процесів особистісного і професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури.....	151
Висновки до другого розділу .....	171
РОЗДІЛ 3 ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ.....	174
3.1. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів- словесників в умовах соціокультурних і парадигмальних змін в освіті .....	174

3.2. Критерії, показники та рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	201
3.3. Чинники становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	229
Висновки до третього розділу .....	253
РОЗДІЛ 4 СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....	256
4.1. Теоретичне моделювання системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	256
4.2. Педагогічна технологія становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	277
4.3. Методико-технологічні засоби формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	297
Висновки до четвертого розділу .....	336
РОЗДІЛ 5 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....	339
5.1. Програма педагогічного експерименту та аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	339
5.2. Організація і хід формувального етапу педагогічного експерименту.....	373
5.3. Аналіз і статистична оцінка результатів експерименту.....	400
Висновки до п'ятого розділу .....	412
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	414
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	420
ДОДАТКИ.....	470

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Процеси інноваційного розвитку Української держави спрямовуються на формування гуманітарної еліти, підвищення якості й конкурентоспроможності національної освіти, її інтеграції в міжнародний науково-освітній простір, збереження й поширення націокультурних і освітніх традицій. Художня словесність як фактор ідентичності й цивілізаційної розвиненості нації сприяє задоволенню потреб людини в соціокультурному, інтелектуальному, духовно-творчому розвитку. Зростає роль учителів української мови і літератури, які глибоко усвідомлюють свої національні корені, засобами художньої словесності виховують молодих громадян України, здатні трансформувати вивчення літературних творів у процес становлення учнів як творчих особистостей із чіткою світоглядною позицією, розвиненими високоморальними цінностями, інтелектуальними якостями, широким діапазоном емоційно-чуттєвої сфери. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до рівня професійної компетентності вчителів української мови і літератури, невід'ємним складником якої є літературознавча компетентність, що сприяє самореалізації, утвердженню індивідуального стилю праці.

Концептуальні положення, що зумовлюють необхідність зростання загальнокультурного і професійного рівня фахової підготовки педагогічних працівників у вищих навчальних закладах, відображені у «Стратегії ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012 – 2015 рр.» (2012), Законах України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Білій книзі національної освіти в Україні» (2010), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2012), Педагогічній Конституції Європи (2013), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015) та ін., визначили провідні орієнтири реформування професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору. Головним її завданням є становлення творчої особистості фахівця з інноваційним типом критичного мислення, який усвідомлює свою приналежність до українського народу та європейської цивілізації і підготовлений до самореалізації в мінливому полікультурному світі. Упровадження компетентнісного підходу як нової парадигми освіти, що забезпечує підготовку таких фахівців, й індикатора єдиного освітнього простору закладено в Лісабонській конвенції «Про

визнання кваліфікацій» (1997), Болонській (1999), Будапештсько-Віденській (2010) деклараціях, Національній рамці кваліфікацій (2011) і концептуалізовано у Празькому (2001), Берлінському (2003), Бергенському (2005), Лондонському (2007), Львовському (2009), Бухарестському (2012) комюніке та ін.

У теорії та практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Визначено теоретико-методологічні засади світоглядно-ціннісної позиції українського літературознавчого процесу (Б. Грінченко [143], В. Дончик [238, 239], М. Драгоманов [174], С. Єфремов [187], М. Жулинський [191], М. Насенко [370], І. Огієнко [394, 395] та ін.); обґрунтовано філософські засади гуманізації освіти (В. Андрущенко [12-14], С. Гончаренко [137], Л. Губерський [148], І. Зязюн [214], В. Кремень [291], П. Саух [486; 487] та ін.), аксіології (І. Бех [75], І. Зязюн [216, 217], С. Кримський [295], В. Огнев'юк [396, 397], Г. Філіпчук [558-560] та ін.), екзистенціалізму (К. Ясперс [16], В. Франкл [631], М. Хайдеггер [567] та ін.).

У дидактиці вищої школи розроблено концептуальні напрями систем педагогічної освіти (Ю. Бабанський [19], Вол. Бондар [93, 94], Л. Вовк [114], Н. Дем'яненко [162], В. Луговий [333], Н. Ничкало [383-384], О. Падалка [416], Н. Протасова [454] та ін.); мети, змісту і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей (М. Корець [286], В. Кузь [300], О. Романовський [479], Л. Сущенко [534], О. Тимошенко [536], О. Шевнюк [585] та ін.); особистісно зорієнтованої освіти (Є. Бондаревська [95], Є. Зеєр [204-205], О. Пехота [429], О. Савченко [481], М. Чобітько [581], І. Якиманська [596] та ін.); становлення та розвитку особистості вчителя у професійній підготовці і фаховій діяльності (Н. Гузій [150], О. Дубасенюк [177-179], В. Орлов [402], О. Отич [411], Г. Падалка [415], В. Паламарчук [417], Н. Сегеда [489] й ін.); наукові підходи: діяльнісний (Б. Ананьєв [10], А. Вербицький [110], С. Смирнов [520] та ін.); компетентнісний (Н. Бібік [76], Л. Бірюк [84], П. Гусак [156], І. Зимня [210], О. Пометун [442 – 443], С. Сисоєва [507], Л. Хоружа [569-570], А. Хуторської [537] та ін.). Досліджено специфіку формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (М. Вовк [117, 118], В. Коваль [265], Н. Побірченко [433], Н. Остапенко [410], О. Семенов [493-494], Т. Симоненко [504], І. Соколова [521] та ін.), професійно-методичні аспекти підготовки вчителів-словесників (Н. Голуб [135], О. Горошкіна [140], С. Жила [189], О. Ісаєва [227], О. Караман [252], С. Караман [252], О. Куцевол

[308], Л. Мацько [349], Л. Мірошниченко [358], М. Пентилюк [427 – 428], Є. Пасічник [418], А. Ситченко [510], Б. Степанишин [526], Г. Токмань [538 – 539] та ін.).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує відсутність фундаментальних праць, у яких було б обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, цілісно розкрито її сутність, структуру, зміст, процес становлення.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й вивчення стану сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників дали змогу виявити низку суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства в учителях української мови і літератури, здатних працювати інноваційно, та недостатністю досліджень, у яких розкрито методологічні підходи до вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців на філологічних факультетах педагогічних університетів;

– істотним підвищенням вимог сучасних навчальних закладів до якості професійної діяльності вчителів-словесників та недостатньою обґрунтованістю концептуальних основ формування і розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури;

– необхідністю освітньої практики в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та недостатньою розробленістю методичних засад її проектування й реалізації у вищих педагогічних навчальних закладах.

Соціокультурне значення, актуальність і доцільність наукової проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури».**

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогічної творчості НПУ імені М. П. Драгоманова, в межах комплексних тем «Формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури» (ДР 0103U000450), «Розроблення системи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (ДР 0115U000181) ГНПУ ім. Олександра Довженка.

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 28.02.2011 р.) та погоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29.03.2011 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробленні й обґрунтуванні системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі їхньої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Реалізація мети дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

1. На основі аналізу стану розробленості проблеми у науковій літературі встановити теоретичні та методологічні засади дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

2. Розкрити сутність, структуру та зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

3. Обґрунтувати процес формування та розвитку літературознавчої компетентності в контексті особистісного й професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури.

4. Визначити й схарактеризувати рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

5. На основі аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів-словесників з'ясувати чинники формування й розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

6. Розробити систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й навчально-методичне забезпечення її впровадження у процес професійної підготовки в педагогічних університетах.

7. Експериментально перевірити результативність розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Предмет дослідження:** система формування й розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

*Концепція дослідження* ґрунтується на розумінні формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як спеціально організованого процесу, що в умовах взаємодії реципієнта з літературними творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному й художньо-творчому рівнях забезпечує становлення студентів як творчих фахівців із індивідуальним стилем професійної діяльності. Поняття «формування» є невід'ємним складником категорій «становлення» і «розвиток» та перебуває з ними у тісних семантичних зв'язках. Формування і розвиток літературознавчої компетентності відбувається в межах розробленої системи, що характеризується конкретною метою, завданнями, науковими підходами та принципами щодо організації процесу становлення досліджуваного феномену, змістовим, функціонально-процесуальним, оцінно-результативним компонентами і передбачає розкриття потенційних ресурсів майбутніх учителів української мови і літератури засобами літературознавчої діяльності.

Концепція дослідження охоплює три взаємопов'язані концепти.

*Методологічний концепт* відображає реалізацію наукових підходів у їхньому взаємозв'язку в контексті розв'язання проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Урахування аксіологічного підходу дозволяє на основі аналізу цінностей мистецтва й педагогіки розкрити ціннісні смисли професійної діяльності вчителя-словесника. Використання ідей екзистенційного підходу забезпечує зміщення акцентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з набуття знань, умінь, навичок, компетенцій на цілісний процес їхнього становлення як творчих фахівців із індивідуальним стилем професійної діяльності. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників дає можливість спроектувати й обґрунтувати процес формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як систему. Синергетичний підхід уможлиблює розгляд літературознавчої компетентності як цілісного відкритого феномену, що може самоорганізовуватися й саморозвиватися під впливом зовнішніх факторів і внутрішніх чинників. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу дає змогу в упровадженні системи формування та розвитку літературознавчої компетентності зацентувати увагу на особистості кожного студента як суб'єкта діяльності, включеного у спеціально створене професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище. Орієнтація на діяльнісний підхід уможлиблює



включення в процес формування та розвитку літературознавчої компетентності праксеологічного підґрунтя особистісно-професійного становлення студентів як суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і майбутніх учителів української мови і літератури. Компетентнісний підхід дозволяє змістити акценти із набуття нормативно окреслених ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок у процесі оволодіння готовністю творчо діяти, використовуючи набуті цінності, знання, вміння, навички і досвід у межах різних ситуацій фахової підготовки, тобто посилити практичну спрямованість освітніх процесів за умови збереження фундаментальності професійної підготовки. Реалізація інтегративного підходу уможлиблює взаємопроникнення змісту й форм опанування навчальних курсів за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності, забезпечуючи утворення професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища як системи організації цілісного процесу формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників. Герменевтичний підхід аргументує використання інтерпретації літературних творів і педагогічного дискурсу, врахування різних інтерпретаційних варіантів у контексті комунікації суб'єктів процесу формування та розвитку літературознавчої компетентності, перетворюючи освітній діалог на засіб особистісно-професійного становлення студентів як творчих фахівців. Урахування ідей креативного підходу підсилює творче підґрунтя процесу професійної підготовки, дозволяє змістити акценти із предметно-змістового аспекту на творчо-професійний, забезпечуючи активізацію креативних здібностей майбутніх учителів-словесників, стимулювання літературознавчої діяльності та гармонізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів.

*Теоретичний концепт* визначає систему психолого-педагогічних положень, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, їхнього особистісного і професійного становлення, взаємозв'язку теорії й практики літературознавчої діяльності як складника професійно-педагогічної праці таких фахівців. Означені положення дозволяють теоретично обґрунтувати наукові поняття й категорії дослідження, розкрити сутність, структуру та зміст літературознавчої компетентності, процес її становлення і розвитку у майбутніх учителів української мови і літератури.

*Практичний концепт* передбачає експериментальну перевірку ефективності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з її нормативно-правовим, науково-теоретичним,

змістово-процесуальним, навчально-методичним, діагностичним забезпеченням. Функціонування системи є спеціально організованим процесом, цілеспрямованим, інноваційним за своєю сутністю, адаптованим до реальних умов професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

**Методи дослідження.** Для виконання поставлених завдань дослідження на різних його етапах використано комплекс методів:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз – визначення стану розробленості проблеми, обґрунтування структури, змісту літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, чинників її становлення та розвитку; дефінітивний аналіз – уточнення семантики наукових понять тезаурусу дослідження; методологічний аналіз – обґрунтування методологічних засад дослідження; метод експлікації – визначення й обґрунтування сутності літературознавчої компетентності; педагогічне моделювання – розроблення моделі системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

– *емпіричні*: діагностичні – оцінювання рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників; обсерваційні – виявлення основних характеристик процесу розвитку літературознавчої компетентності і рівнів її сформованості; педагогічний експеримент – перевірка ефективності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів;

– *методи математичної статистики*: кількісно-якісний аналіз експериментальних даних і статистичне обчислення за критерієм К. Пірсона ( $\chi^2$ -критерій).

**Наукова новизна одержаних результатів.** У дисертації вперше сформульовано й науково обґрунтовано теоретичні та методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури:

– *розроблено систему* формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що ґрунтується на концептуальній ідеї цілісного особистісно-професійного становлення та розвитку й конкретизована складовими перспективно-цільового, концептуально-теоретичного, методико-технологічного, оцінно-результативного блоків;

– визначено *цілісну сутність* літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як динамічного, особистісно-професійного феномену, що є підґрунтям подальшої їх самореалізації і професійного самовдосконалення;

– *розкрито структуру і зміст* літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що синтезовані в її мотиваційно-ціннісну, інформаційно-змістову, праксеологічно-рефлексивну цілісність;

– *обґрунтовано* формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як спеціально організований *процес*, що на основі інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної та художньо-творчої взаємодії реципієнта з літературними текстами сприяє особистісному і професійному становленню студента як творчого фахівця з індивідуальним стилем професійної діяльності й структурно охоплює репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, конструктивно-творчий і рефлексивно-інтерпретаційний етапи;

– *схарактеризовано рівні* сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (індиферентно-наслідувальний, репродуктивний, конструктивний, адаптивно-професійний, творчий);

– *з'ясовано чинники* формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (історико-культурні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні);

– *уточнено зміст наукових понять* «компетентність», «професійна компетентність учителя української мови і літератури», «професійна підготовка», «літературна освіта», «літературознавча освіта», «літературознавча підготовка», «літературознавча діяльність» із урахуванням синтезу особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури;

– *подальшого розвитку набули* науково-педагогічні положення щодо організації професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, теоретичні положення про особливості їхньої професійної діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробленні та впровадженні у практику роботи педагогічних університетів навчально-методичного забезпечення системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що охоплює *програму інтегрованого спеціального навчального курсу*: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», рекомендованого МОН України; *навчальні посібники*: «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Мовна особистість учителя у художній літературі», «Фахова практика вчителя-словесника», «Навчальні й наукові дослідження

з дисциплін літературознавчого циклу», «Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика», «Конспект уроку: від запитання – до відповіді» для використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на освітніх рівнях «бакалавр» і «магістр».

Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями в системі літературної освіти з метою виховання учнів як активних особистостей, здатних до культуротворчої діяльності; викладачами педагогічних університетів для практичної реалізації ідей інтердисциплінарності, практикозорієнтованості освітнього процесу в плануванні самостійної, індивідуальної роботи студентів; педагогами інститутів післядипломної освіти для розширення можливостей професійної самореалізації та самовдосконалення вчителів української мови і літератури.

**Результати дослідження** впроваджено в освітній процес Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (довідка № 108.115-1931/42 від 15.09.2010), Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (довідка № 1/2 790 від 16.09.2010), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/2393 від 23.09.2010), Севастопольського міського гуманітарного університету (довідка № 20-а від 9.11.2010), Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка (довідки: № 148 від 19.05.2011; № 203 від 21.02.2013), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (довідка № 59 від 20.03.2012), Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 296 від 12.10.2012), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 49 від 20.02.2013), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 3752 від 28.12.2015), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/290 від 19.02.2016), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/24 від 10.06.2016).

**Особистий внесок здобувача.** У колективних монографіях «Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи» (2005, ІПОД НАПН України) дисертантом написано підрозділ, присвячений історико-педагогічному аналізу проблеми формування професійних якостей учителя української мови і літератури в історичному контексті 20–30-х років ХХ століття; «Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика» (2008, ГНПУ ім. О. Довженка) – підготовлено підрозділ «Виховання мовної особистості студентів-філологів засобами української

літератури»; «Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти» (2008, ІПОД НАПН України) – підрозділ «Складові педагогічної майстерності вчителя української літератури»; «Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти» (2010, ЧНУ ім. Б. Хмельницького) – підрозділ «Літературознавча компетентність як складова педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури»; у навчальних посібниках із грифом МОН України: «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки» (2008) дисертантом підготовлено матеріал про історико-педагогічний вітчизняний досвід літературної освіти, відображено результати ретроспективного аналізу шкільної літературної освіти; «Мовна особистість учителя у художній літературі» (2008) дисертантом дібрано проблемно-пошукові, дослідницькі і творчі завдання, уривки з текстів художньої літератури ХХ ст., які є емпіричним матеріалом для виконання літературознавчої діяльності; «Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника» (2008) і «Фахова практика вчителя-словесника» (2011) здобувачеві належить матеріал щодо особливостей організації літературно-красознавчої, етнографічної практик, спрямованих на розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; «Конспект уроку: від запитання до відповіді» (2010), «Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика» (2012) дисертантом підготовлено теоретичні розділи, присвячені розкриттю своєрідності літературознавчої діяльності, а саме: металітературознавчого, науково-дослідницького, усвідомлювального, оцінно-орієнтаційного, навчально-освітнього різновидів, а також розроблено завдання для виконання означених видів діяльності.

**Апробація результатів дисертації.** Основні результати дослідження представлено на наукових і науково-практичних конференціях, наукових читаннях, методологічних семінарах: *міжнародних*: «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми, 2008), «Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва» (Черкаси, 2010), «Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія і практика» (Суми, 2011, 2014), «Сучасні проблеми розвитку людського суспільства» (Одеса, 2011), «Інновації в освіті: компетентнісний підхід» (Алушта, 2011), «Система цінностей сучасного суспільства» (Лондон, 2012), «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2012), «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства» (Київ, 2012), «Проблеми сучасної педагогіки в контексті розвитку міжнародних освітніх стандартів» (Одеса – Лондон, 2013),

«Проблеми модернізації освітнього процесу в школі і ВНЗ» (Сімферополь, 2013), «Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці» (Київ, 2014), «Професійна підготовка студентів-філологів у контексті поліпарадигмального наукового знання» (Суми, 2014), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2014), «1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи» (Київ, 2014), «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій» (Мелітополь, 2014), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2014), «Сучасні проблеми науки й освіти – 2015» (Будапешт, 2015), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2015), щорічні міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2008 – 2014); *всеукраїнських*: «Реалізація компетентнісного підходу у педагогічній освіті як однієї з вимог входження в європейський освітній простір» (Глухів, 2006), «Психолого-педагогічні аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів в умовах євроінтеграції» (Глухів, 2007), «Українська культуромовна особистість вчителя: реалії та перспективи» (Глухів, 2008), «Літературний процес: від класики до постнекласики» (Київ, 2009), «Педагогічна освіта: традиції і сучасність» (Глухів, 2009), «Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи» (Вінниця, 2011), «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М. І. Пентилюк» (Херсон, 2011), «Художня література і екзистенційна філософія» (Переяслав-Хмельницький, 2011), «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах неперервної освіти» (Миколаїв, 2011), «Вища педагогічна освіта України: історичний досвід та сучасні євроінтеграційні процеси» (Глухів, 2012), «Сучасний урок мови і літератури: проблеми, пошуки, перспективи» (Глухів, 2012), «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2012), «Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів» (Глухів, 2013), «Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти» (Київ, 2015), «Професійно-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті» (Суми, 2015); *Довженківські читання* (Глухів, 2004 – 2014), *методологічних семінарах* «Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи» (Глухів, 2004, 2005, 2006); *звітних науково-практичних конференціях* НПУ імені М. П. Драгоманова (2010-2014), ГНПУ імені О. Довженка (2004 – 2010).

РОЗДІЛ 1  
ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як наукова проблема

Цивілізаційний прогрес України зумовлюється тенденціями україноцентризму, гуманітаризації, диверсифікації, інтеграції, інформатизації, навчання упродовж життя. Галузь освіти розглядається як «ключовий елемент національної безпеки, а людина – як найцінніший актив держави» [387, 5]. Інтелектуальний потенціал компетентних фахівців розглядається як визначальна умова сталого розвитку прогресивних країн. Одним із провідних векторів державної політики визначено «перетворення освіти на чинник економічного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина» [387, 5], що ґрунтується на положеннях Конституції України (ст. 15, 23, 34, 35, 53, 53) [274], Законів України «Про освіту» [199] і «Про вищу освіту» [198], Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) [163], Концепції гуманітарної освіти [279] та ін. Відповідно уточнено мету середньої освіти: «різнобічний розвиток, виховання, соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві, цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення, навчання впродовж життя, підготовлена до свідомого життєвого вибору, самореалізації, трудової діяльності й громадянської активності» [387, 7]. В умовах глобальних трансформацій, змін ціннісних пріоритетів потужним джерелом формування такої особистості, «олюднення Людини» (Г. Філіпчук) є художня література, що забезпечує утвердження національної ідеї, збереження, відтворення і поширення духовної культури, національних традицій.

Історичний досвід засвідчує, що саме художня словесність містить невичерпний потенціал для реалізації державотворчої функції освіти. На основі осмислення праць Д. Антоновича [17], Г. Ващенка [106], Б. Грінченка [252], М. Грушевського [146; 147], М. Драгоманова [174; 175], І. Огієнка [395], С. Русової [480], Г. Сковороди [513; 514], В. Сухомлинського [531], К. Ушинського [552] та ін. сформувалося уявлення про

розвинену людину як цілісну особистість із чітко вираженою активною громадянською позицією, якій притаманні якості ерудованості, кмітливості, критичне мислення, витончені мистецькі смаки, здатність аргументовано доводити власні міркування. На важливості таких характеристик у становленні й розвитку майбутнього педагога наголошують філософи (В. Андрущенко [13; 14], І. Зязюн [213; 214], В. Огнев'юк [396; 397], Г. Філіпчук [558; 560] та ін.), педагоги (В. Бондар [94], Л. Вовк [113; 114], Н. Волкова [122], Н. Гузій [149], О. Лаврінченко [313], О. Семенов [496], В. Сидоренко [501], Т. Симоненко [504], О. Сухомлинська [529; 530] та ін.), методисти (Н. Голуб [135], О. Куцевол [308], Є. Пасічник [418], М. Пентилюк [427], Б. Степанишин [526], Г. Токмань [538] та ін.), психологи (Г. Балл [63], І. Бех [75], Є. Зеєр [205], Е. Помиткін [445] та ін.).

У цифрову епоху актуалізується не власне знання, а вміння їх самостійно здобувати, критично переосмислювати, і творчо використовувати для розв'язання ситуацій у соціокультурній, професійній, індивідуально-особистісній сферах буття. Особливого значення набуває індивідуально-особистісна спроможність людини виокремлювати ціннісну сутність і творчо осмислювати сприйняту інформацію. Означені якості формуються у процесі здобуття освіти і переважно літературної. Опановуючи художню словесність, учень мав би засвоїти механізми мовомислення і творчої самореалізації, набути вмінь адекватно мистецькій сутності сприймати тексти, зокрема визначати й усвідомлювати сенси змісту твору, об'єктивно оцінювати й творчо інтерпретувати засвоєну інформацію. Однак статистичні результати міжнародних, державних моніторингових досліджень (2000–2015) засвідчують у школярів недостатній рівень сформованості критичного мислення й умінь створювати аргументовані тексти. Зокрема, за результатами Програми міжнародної оцінки учнів «Programme for International Student Assessment» (PISA) «Моніторинг знань і умінь у новому тисячолітті» (2000 р.) показник сформованості умінь працювати з текстом у учнів російських шкіл склав 462 бали за 1000-бальною шкалою [452]. Недостатній рівень сформованості функціональних умінь, пов'язаних із рефлексивною, оцінною, інтерпретаційною діяльністю в учнів основної школи в Україні, нами виявлено за результатами моніторингових досліджень обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (2005–2010). Тільки 3 % підлітків правильно визначили змістовно-концептуальну, інтертекстуальну інформацію і підтекст. Узагальнення інформаційно-



аналітичних матеріалів зовнішнього незалежного оцінювання, офіційних звітів (2010 – 2015 рр.) засвідчує, що понад 50 % випускників ЗНЗ не вміють логічно правильно, чітко і лаконічно сформулювати свою думку стосовно дискусійного питання та аргументувати її, дібравши влучні і доречні приклади з історико-культурного, соціального чи мистецького досвіду людства. У більшості текстів наявні значні «порушення послідовності, логіки і несуперечливості викладу. Мовленнєву вправність власних висловлювань здебільшого оцінено в 0 або 1 бал із 4 можливих, що вказує на низький рівень опанування орфографічних, пунктуаційних, лексичних, граматичних і стилістичних норм української мови» [203]. Основними причинами недостатнього рівня вияву критичного мислення учнів, їх здатності до творчо-інтерпретаційної, пошуково-дослідницької, рефлексивної, оцінної діяльності вважаємо, по-перше, відсутність у словесників чіткого розуміння ціннісно-сислової суті власної діяльності, внутрішньої мотивації до особистісного і професійного розвитку, що зумовлено низьким соціальним статусом педагогічної професії, деякою перевантаженістю, безперервним оновленням нормативного, навчально-методичного забезпечення, по-друге, переобтяженим другорядною інформацією і фактичними матеріалами, затеоретизованим змістом літературної освіти, по-третє, домінуванням знаннєво-предметного способу навчання та традиційних дидактичних засобів. Водночас інформаційно-технологічний прогрес, пріоритет використання інформації з цифрових носіїв впливає на характер читацької діяльності, зумовлюючи негативні зміни щодо якості сприйняття й усвідомлення літературних творів, кризові явища читання художньої літератури й власне літературного розвитку дітей, прагматичну спрямованість читацьких інтересів, що більш детально висвітлено у підрозділі 3.4. Негативними явищами вважаємо: тенденцію зменшення годин, відведених на опанування літератури, нівелювання значущості художніх творів, «непряму пропаганду меншовартості української літератури» (Г. Ключек), ігнорування творчих робіт як методу контролю рівнів літературного розвитку учнів і надання пріоритету тестовим формам, що зумовлює певну формалізацію підходів у шкільній літературній освіті, применшення ціннісного значення української літератури його націєтворчої ролі.

Висвітлені недоліки зумовлюють необхідність реформування шкільної літературної освіти в нормативно-законодавчому, змістовому та функціонально-процесуальному аспектах, переосмислення професійної діяльності педагога-філолога,

акцентуацію уваги на її літературознавчій складовій, а також оновлення концептуальних засад професійної підготовки таких фахівців із максимальним збереженням позитивних педагогічних напрацювань, національних освітніх традицій та раціональним використанням інновацій. Головне завдання вчителя української мови і літератури – сформувати активну, висококультурну, творчу особистість, яка спроможна глибоко пізнавати себе і дійсність через читання художніх творів, отримувати естетичну насолоду, оцінюючи літературний твір чи творчий доробок як письменників-класиків, так і представників постмодерної літературної епохи, самостійно його інтерпретувати й аргументувати свою позицію стосовно особистості автора, критичної оцінки твору загалом чи окремих елементів змісту й форми зокрема. Виконати таке завдання можливо на основі трансформування традиційного вивчення літератури у процес опанування художньої словесності як унікального соціокультурного простору, що здійснюється через інтелектуальну і читацьку рефлексію й дозволяє осмислити емоційно-почуттєві враження, ціннісно-світоглядні позиції, інтелектуально-пізнавальні і художньо-творчі здібності кожного учня. Ефективним способом організації такого процесу є літературознавча діяльність, що забезпечує здобуття фактологічної, концептуальної, підтекстової інформації на основі дослідження мовомислення автора та сприяє творчій реалізації індивіда. Результативно організувати таку діяльність, спрямувати її на розгляд індивідуальних варіантів інтерпретацій змісту твору спроможний словесник із розвиненою літературознавчою компетентністю.

Доцільність осмислення наукової проблеми розвитку літературознавчої компетентності підтверджується положеннями нормативно-законодавчих документів. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (2014) наголошено на важливості забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, вихованні осіб у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України; підвищенні освітньо-культурного рівня громадян [198]. У «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 рр.» (2015) заактуалізовано проблему «виховання громадянина-патріота України, утвердження любові до Батьківщини, духовності, моральності, шанобливого ставлення до національних надбань Українського народу, наслідування найкращих прикладів мужності та звитяги борців за свободу та незалежність України» [543]. Саме освіта, зазначається в «Білій книзі національної освіти», повинна формувати людину, спроможну до самоздійснення [77, 12-13], а

художня словесність є невичерпним джерелом і дієвим людинотворчим засобом. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти однією зі змістових ліній визначено літературознавчу, що «передбачає вивчення літературних творів у єдності змісту і форми, оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації художніх творів, розгляд літературних творів, явищ і фактів у контексті літературного процесу, виявлення специфіки літературних напрямів, течій, шкіл у розвитку української літератури, світової літератури і літератур національних меншин, розкриття жанрово-стильових особливостей художніх творів, ознайомлення учнів з основними принципами художнього перекладу» [164]. У Концепції шкільної літературної освіти наголошено на необхідності формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів літературознавчої грамотності, філологічних і читацьких компетенцій [282].

Наведені твердження акцентують значення соціокультурної ролі вчителя української мови і літератури, який засобами образного слова сприяє вихованню учня як інноваційно-творчої й цілісної особистості громадянина України. Водночас її виконання під впливом інформаційно-технологічного прогресу істотно ускладнюється. Сучасні школярі користуються численними інформаційними джерелами, що зумовлює формування «кліпового» мислення, розпорошеної уваги. Відтак якість літературної освіти залежить від здатності педагога максимально задіяти поінформованість учнів, сконцентруючи їхню увагу на своєрідності «живого художнього слова» [647], національному колориті літературно-художніх образів, розкривати багатогранність літературознавчої діяльності, забезпечуючи систематизацію знань школярів, спонукати до глибокого пізнання літературних творів, виокремлення ціннісних смислів із метою подальшого використання у життєвих ситуаціях. Впоратися з такими завданнями вдається активному творчому вчителю, підготовку яких анонсовано у низці документів

Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» стратегічним завданням є «...виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків» [163]. Метою педагогічної освіти передбачається формування фахівців, «здатних здійснювати

професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, зреалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави» [276]. Водночас вказується, що система освіти має спрямовуватися «на розвиток та самоздійснення особистості, задоволення її освітніх, духовно-культурних потреб, та потреби бути конкурентоспроможною на ринку праці» [276].

На важливості націє- і державотворчої ролі вчителя-словесника зацентровано увагу в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, оскільки художня словесність має невичерпний потенціал для «утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи» [283]. У міжнародних документах [620; 621; 627; 628; 629; 638; 642] увиразнюється необхідність формування високого рівня освіченості, інтелектуального потенціалу, культури інноваційності, творчого критичного мислення й активної громадянської позиції на основі компетенізації, фундаменталізації неперервної професійної підготовки вчителя, надання їй гуманістичної спрямованості, демократизації, різнобічності і варіативності. Важливою якістю майбутнього фахівця розглядається індивідуально-особистісне розуміння ним значущості набуття компетентностей для самореалізації в інформаційно-технологічному соціумі. Отже, конкурентоздатний учитель української мови і літератури має усвідомлювати себе «носієм освітніх і суспільних змін» [464], загальнолюдських, українознавчих, педагогічних, етичних цінностей, володіти індивідуальним стилем діяльності, що підтверджує значущість наукової проблеми розвитку літературознавчої компетентності на нормативно-законодавчому рівні.

Актуальність зазначеної проблеми на науково-педагогічному рівні аргументуємо результатами теоретичного аналізу її стану розробленості. Ознайомлення з дисертаційними дослідженнями 90-х рр. XX – поч. XXI ст. у галузі професійної підготовки, методик навчання української і світової літератур дає підстави констатувати, що автори зосереджують наукові інтереси на методичних аспектах вивчення елементів літературознавства у навчально-виховному процесі школи,

працюють у напрямі оновлення змісту професійної підготовки, завдань професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, використовують літературознавчі відомості в межах окремої проблеми (А. Вітченко [112], В. Гладишев [132], А. Градовський [142], С. Жила [189], О. Ісаєва [226], Г. Клочек [263], В. Коваль [265], О. Куцевол [308], Г. Токмань [538; 539] та ін.). Зокрема, О. Куцевол [308] розробила креативно-інноваційну стратегію викладання української літератури, яку вважаємо перспективною і такою, що найбільше сприяє розвитку досліджуваного утворення у студентів педагогічних університетів. Г. Токмань [539] обґрунтувала методику екзистенційно-діалогічного вивчення художньої словесності, ідеї якої враховано у розробленні науково-методичного забезпечення розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів літератури. О. Семенов [494] на основі компетентнісно орієнтованого підходу змодельовала систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічному університеті, що дозволило виокремити проблемні і суперечливі моменти професійної підготовки словесників у педагогічному університеті й усвідомити її специфіку. Актуальною вважаємо позицію С. Сисоєвої [509] щодо осмислення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у єдності системної цілісності та процесуальної неперервності. У нашому дослідженні беремо до уваги концептуальну ідею І. Соколової [521], що підвищення якості професійної підготовки відбувається переважно на предметному рівні, який передбачає врахування у змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя-філолога та створення у вищому педагогічному навчальному закладі дієвих стимулів професійного розвитку майбутніх вчителів-філологів. Результати дослідницького пошуку В. Коваль [265], яка розробила структуру професійної компетентності майбутніх учителів-філологів й спроектувала методику її формування, ураховуємо в розкритті сутності літературознавчої компетентності. Актуальні теоретичні положення О. Копусь [285] щодо теоретико-методологічних і концептуальних засад формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів беремо до уваги на етапі аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів. Розв'язуючи конкретні наукові проблеми, дослідники вказують на зростання вимог до професійно-значущих якостей фахівців; наголошують на необхідності оновлення змісту освіти у зв'язку з реформуванням освітньої галузі, демократичними трансформаціями в

суспільстві, відзначають необхідність розроблення і впровадження новітніх освітніх технологій.

У теорії й практиці професійної освіти та лінгводидактики накопичено досвід щодо формування різних видів компетентностей майбутніх учителів-словесників: лінгвістичної, риторичної, стилістичної (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк), акмелінгвістичної (В. Сидоренко), філологічної (Т. Балихіна, Є. Бистрова, І. Соколова), професійної, філологічної (О. Бугреєва, М. Вітошко, В. Коваль, О. Семенов, Г. Токмань та ін.), лінгводидактичної (О. Копусь, Н. Остапенко), мовно-комунікативної (Т. Симоненко та ін.), інтерпретаційної (А. Вітченко та ін.), креативної (І. Брякова, О. Куцевол), генетичної (Н. Романишина) тощо. Науковці визначають їхню сутність як результат відповідної підготовки, сукупність опанованих знань, набутих умінь, а також особистісно-професійних якостей, необхідних для успішного виконання конкретного виду діяльності і доводять, що логічно обґрунтована реалізація компетентнісного підходу задовольнить суспільні потреби у вчителях, спроможних ефективно підготувати учнівську молодь до «повноцінної комунікації» із урахуванням досягнень національної культури. Рівні сформованості компетентності оцінюють на основі встановлення відповідностей між досягненнями у певній діяльності, наявністю конкретних професійно значущих якостей і нормативними вимогами до такої діяльності. Малодослідженими є аспекти щодо особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури, їх самореалізації на основі вияву окремих різновидів індивідуально-особистісних чи професійно-особистісних утворень, зокрема літературознавчої компетентності.

Проблема системно-цілісного дослідження сутності, структури літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури та її розвитку в освітньому середовищі педагогічних університетів висвітлюється епізодично. Здійснимо більш детальний огляд дисертаційних робіт із проблеми дослідження. Так, Л. Петрієва (2000) у структурі літературної компетентності учнів старших класів гуманітарного профілю вирізняє як складові компоненти літературознавчу, читацьку, естетичну, мовленнєву компетентності. Дослідниця презентує власне бачення літературознавчої компетенції (а не компетентності) як деякої сукупності літературознавчих знань та сформованих на їхній основі вмінь самостійно виконувати аналіз художнього твору. Відповідно до загальної теорії компетентнісного підходу, компетентність – це

спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що уможлиблюють ефективність виконання діяльності чи окремих функцій, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення стандартів у галузі професії або конкретного виду діяльності [43, 134-135]. Отже, дослідницька позиція Л. Петрієвої лише частково відображає сутність досліджуваного феномену у межах категорій «знання» та «вміння».

З поширенням компетентнісної освітньої парадигми поглиблюється розуміння літературознавчої компетенції як освітнього результату особистості учнів основної чи старшої школи. У зв'язку з цим О. Ратушняк (2008) і В. Шуляр (2009) акцентують увагу на важливості понять «інтерпретаційна компетентність» і «читацька компетентність», у змісті яких диференціюють літературознавчу компетенцію. Так, О. Ратушняк [466] вважає, що інтерпретаційна компетентність охоплює літературознавчу, рецептивну, лінгвістичну, літературну, власне читацьку, етнокультурологічну, історико-краєзнавчу, комунікативну компетентності. Наведене міркуванням прийнятне у контексті шкільної літературної освіти і суперечливе для загальної теорії педагогіки і методики професійної освіти. Комунікативну, лінгвістичну, літературознавчу компетентності більш коректно розглядати як самостійні цілісні утворення, а не складові інтерпретаційної компетентності, оскільки у науковому дискурсі доведено, що інтерпретаційна діяльність – це різновид літературознавчої [306]. Науковий інтерес складає дослідницьке бачення літературознавчої компетенції В. Шулярем (2009) як складника літературно-мистецької компетентності [589, 43 – 48]. Вчений зміст літературознавчої компетенції співвідносить із результатами шкільної літературної освіти відповідно до положень освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту повної базової освіти й обґрунтовує, що сутність, структура і зміст літературознавчої компетенції детермінуються вимогами щодо рівнів навчальних досягнень учнів і оцінюються в сукупності нормативно затверджених критеріїв.

Альтернативні міркування дослідників про літературознавчу компетентність учнів у світлі вимог пріоритетних тенденцій освіти (людиноцентризму, гуманізації, екзистенціалізму, феноменологізму) вважаємо дещо дискусійними. Пропаговані авторами світоглядні уявлення про досліджувану якість лише як освітній результат, що включає сукупність знань, умінь, навичок або відповідних компетенцій – неповні. Компетентність розуміємо як інтегроване утворення, особистісну характеристику дій людини з певного виду діяльності, що дозволяє виокремити суперечливі питання,

визначити раціональні способи їх розв'язання, залежно від умов виконуваної діяльності.

У визначенні сутності літературознавчої компетентності майбутніх фахівців дослідники використовують категорію літературознавчої компетенції. Зокрема Т. Балихіна (2000) розглядає літературознавчу компетенцію як складову професійної компетенції студента-філолога, що характеризує ступінь сформованості деякої системи знань, умінь, здібностей, ініціатив особистості, необхідних для успішного виконання певного виду діяльності [64]. На думку дослідниці, професійна компетенція, виявляється в цілісності взаємодії людини і громадськості через діяльність, характеризується виділеними рівнями сформованості, охоплює загальнопрофесійні (психолого-педагогічна, загальногуманітарна, науково-дослідницька) і власне професійні компетенції (лінгвістична, літературознавча, лінгводидактична), що забезпечують адаптування суб'єкта й успішне виконання фахових функцій. Прийнятним є міркування науковця про безперервність процесу формування професійних якостей, а отже, і літературознавчої компетентності. Досліджуючи професійну компетентність учителів української діаспори США, А. Онкович (2004) виокремлює літературознавчу, педагогічну, культурознавчу, джерелознавчу, мовознавчу компетенції у структурі фахової компетентності читача [400, 16].

В осмисленні професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури О. Семенов (2005) визначає літературознавчу компетенцію як сукупність умінь аналізувати й інтерпретувати художні тексти різних періодів літературного процесу і навичок, що забезпечують повноцінне осмислення літературно-критичних праць [493, 141]. У наведеній дефініції частково враховано інтегративну природу літературознавства, багатофункціональність літературознавчої діяльності й вимоги освітніх стандартів, а тому розкриття її концептуальної сутності потребує поглиблення.

Розширюючи концептуальні ідеї щодо професійної компетентності майбутнього педагога-філолога, І. Соколова (2008) зосереджує увагу не тільки на компетенціях, а й на ціннісних орієнтаціях, загальній і філологічній культурі, досвіді взаємодії з іншими людьми [521, 63]. Вчена вважає літературознавчу, мовознавчу, риторичну і культурознавчу компетенції складовими філологічної компетенції й наголошує, що їх сформованість забезпечить результативність філологічного мислення. Філологія «вбирає в себе весь обсяг і глибину людського життя, через знання чужих мов і



літератур допомагає зрозуміти інші народи й культури, збагнути сенс буття, а основним матеріалом дослідження у філології є фіксовані і живі тексти, що акумулюють у собі досвід народів у просторі й часі» [183, 958]. У структурі філології як науки диференціюють літературознавство і лінгвістику, однак риторичу і культурологію визнано автономними науками, що тісно пов'язані з філологією.

Науковий інтерес складає позиція А. Соломонової (2010) щодо літературознавчої компетенції іноземних студентів-філологів. Дослідниця її розглядає як структурний складник комунікативної компетенції, позиціонуючи її сутність як досконале володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку літературного процесу, різні варіанти його періодизацій тощо [522, 16]. З наведеним твердженням складно погодитися, оскільки натепер компетенцію визначено як соціально задану норму, а володіння знаннями обґрунтовано як елемент компетентності. Водночас бачення літературознавчої компетенції у структурі комунікативної – науково виважене відповідно до специфіки діяльності іноземних студентів-філологів, що зумовлює пріоритет комунікативної діяльності.

Актуальною вважаємо концепцію В. Коваль (2013). Дослідниця у структурі професійної компетентності майбутніх учителів-філологів виокремлює предметно-фахову, особистісно-комунікативну, діяльнісно-технологічну компетентності, а також когнітивно-творчий, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний компоненти [265]. Одиницями нижчого рівня, що утворюють сутність кожної з виокремлених компетентностей дослідниця називає ключові компетенції. Відповідно до концептуального бачення вченої, літературознавча, інформаційна, лінгводидактична, мовленнєва, лінгвокраїнознавча компетенція як ключові компетенції утворюють зміст предметно-фахової компетентності. Літературознавчу компетенцію вчена інтегрує з лінгвокраїнознавчою: «володіння фоновими знаннями, необхідними для правильної інтерпретації твору; врахування менталітету представників різних національностей, досягнень української культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів, володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку української літератури, її періодизацію; вміння розробляти завдання і вправи, використовуючи літературознавчу термінологію («тема», «ідея», «сюжет», «композиція», «мова художнього твору», «художній образ», «система персонажів», кожне з яких пов'язане з відповідним колом лексики); уміння працювати із певною

частиною мови, стилістичними особливостями художнього тексту; розробка, апробація методик дослідження соціальної проблематики у творах літератури рідного краю (уроки-пошуки, творчі лабораторії); організація і проведення літературних читань, вечорів, конференцій із використанням матеріалів літературно-мистецького краєзнавства» [265, 145].

У дослідженні літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури враховуємо дослідницьку стратегію М. Вітошко (2007). Автор, виходячи з пріоритету системного, особистісно зорієнтованого підходів, тенденції текстоцентризму у професійній підготовці філологів, обґрунтовує розуміння літературознавчої компетентності як певної сукупності літературознавчих знань, особистісну здатність до осмислення літератури як різновиду мистецтва слова, систематизації історико- і теоретико-літературних відомостей [43, 140]. Прикметно, що науковець зосереджує увагу на значенні вмінь сприймати й характеризувати твір як художню цілісність із урахуванням його специфіки, використовувати відомості з історії і теорії літератури у процесі інтерпретації й оцінювання художніх творів, а також усвідомлювати художні явища на тлі історико-культурної епохи і стильових течій. Наведені міркування поглиблено в монографії О. Ворожбитової, С. Шапкіної (2014). Автори визначають сутність літературознавчої компетентності як сукупності знань, умінь і навичок мовної особистості у галузі герменевтичних технік, атрибутів і механізмів роботи з текстом літературного твору, що постійно актуалізуються мовомисленнєвою практикою їх використання та уможлиблюють сприйняття, розуміння й інтерпретацію літературних творів відповідно до сучасних соціокультурних вимог і філологічних традицій [43, 140]. Важливо, що педагоги визнають пріоритетність опрацювання тексту в опануванні літератури, обґрунтовують необхідність використання практик мовомислення, герменевтики. Більш детально результати дефінітивного аналізу Додатку А (табл. А 1).

За результатами теоретичного аналізу наукових праць узагальнено такі світоглядні позиції розуміння літературознавчої компетентності:

1) як складника професійної компетентності учителя мови і літератури, що охоплює сукупність компетенцій і забезпечує процес виконання відповідної діяльності (Т. Балихіна, В. Коваль, О. Семенов, І. Соколова та ін.);

2) як інтегративної, багатовимірної якості особистості, що характеризує розуміння, готовність і здатність людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення (О. Ворожбитова, В. Сидоренко, Г. Токмань, С. Шапкіна та ін.);

3) як ієрархічної сукупності літературознавчих знань, умінь, навичок, літературно-творчих здібностей, від яких залежить успішність виконуваних дій у процесі пізнання і осмислення літературно-художніх явищ (М. Вітошко, А. Вітченко, О. Ісаєва, Л. Петрієва, О. Ратушняк, В. Шуляр та ін.).

Відсутність системного дослідження сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, недостатнє врахування потенціалу літературознавчої складової професійної діяльності фахівців з метою їх самореалізації увиразнює актуальність проблеми на науково-педагогічному рівні.

С. Гончаренко наголошує, що виконання педагогічного дослідження передбачає «визначення кола практичних, освітніх проблем, які дають можливість з'ясувати часткові суперечності» [136, 21]. Осмислення праць В. Андрущенка [13; 360], Н. Голуб [135], Н. Гузій [149], П. Гусака [155], Н. Дем'яненко [161], О. Дубасенюк [179], В. Коваль [265], В. Кременя [292], В. Лугового [333], О. Падалки [416], Н. Протасової [454], П. Сауха [487], досвіду професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у вітчизняних ВНЗ дозволило узагальнити такі її характеристики:

- міждисциплінарність, відкритість професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що забезпечується єдиним підґрунтям для ефективної взаємодії освітньої галузі, ринку праці і відповідних наук;

- оновлення освітніх процесів на засадах глобалізації, фундаменталізації, інформатизації, технологізації, зумовлене утвердженням світової інформаційної спільноти й відкритого освітнього простору, наукового й освітнього контентів;

- інтеграція національних освітніх систем до світового освітнього простору окреслює необхідність швидкої адаптації особистості до відповідного освітнього середовища, здобуття необхідного освітнього рівня для роботи;

- становлення інформаційно-технологічного суспільства, в якому визнаються вміння особистості оперувати інформацією, критично її використовувати як ефективний засіб власного добробуту, розвою і навчання;

- зростання мережі середніх навчальних закладів нового типу, що визначають необхідність у підготовці висококваліфікованих творчих педагогів, які спроможні

працювати в постійно змінних умовах освітнього середовища, застосовувати інноваційні і водночас раціональні шляхи розв'язання професійних завдань;

- зорієнтованість на підвищення рівня якості фахової освіти, що пов'язується з потребами ринку праці і працевлаштування випускників педагогічних університетів;

- розроблення новітніх освітніх стандартів, програм, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки, що зумовлено реалізацією Національної рамки кваліфікацій (НРК);

- динамічний розвиток наукової та освітньої інноватики, запровадження у практику шкільної літературної освіти новацій спричиняє швидке «старіння знань» й окреслює необхідність фундаментального посилення освітньої підготовки словесників і формування у них спроможності творчо опановувати нові технології та адаптувати їх у власну діяльність;

- постійне збільшення наукової інформації, об'єктивна потреба використання здобутків теоретичного, емпіричного зарубіжного літературознавства, розвиток літературно-художньої практики обумовлюють необхідність формування у майбутніх словесників готовності до постійної самоосвіти, навчання упродовж життя;

- визнання ефективності інтегрування різних наук спричиняє появу нових галузей знання (психологія літературної творчості, психоісторія української літератури, казкотерапія, педагогічна риторика, філологічний аналіз тексту, читачезнавство тощо), а отже, зумовлює необхідність опанування психотерапевтичних функцій мистецтва і зокрема художньої словесності в роботі з особистостями різних вікових категорій, досконалого оволодіння комунікативними навичками, вмінь узгоджено працювати в команді фахівців різних спеціальностей тощо;

- підвищення значущості інтелектуально-творчого потенціалу особистості обумовлює інтенсивний випереджувальний розвиток освіти молоді і дорослого населення, а також пріоритет таких якостей, як емпатійність (здатність співчувати, сприймати почуття, вчинки, ціннісні орієнтації співрозмовника, автора тексту, чи літературного персонажа); комунікабельність і толерантність; конгруентність (вільний вияв своїх почуттів, переживань, оцінок); рефлексивність (самоаналіз і аналіз взаємодії суб'єктів співпраці і співтворчості);

- зростання кількості фахівців, залучених до наукової, громадської чи інших видів складної діяльності, водночас породжує необхідність формування у майбутніх

учителів української мови і літератури методологічних знань щодо виконання теоретичної чи емпіричної дослідницької діяльності.

Окреслені характеристики засвідчують наявність освітніх проблем глобального, загальнонаціонального, власне професійного рівнів у освітній практиці підготовки майбутніх учителів, що в узагальнено-систематизованому вигляді подано на рис. 1. 1.

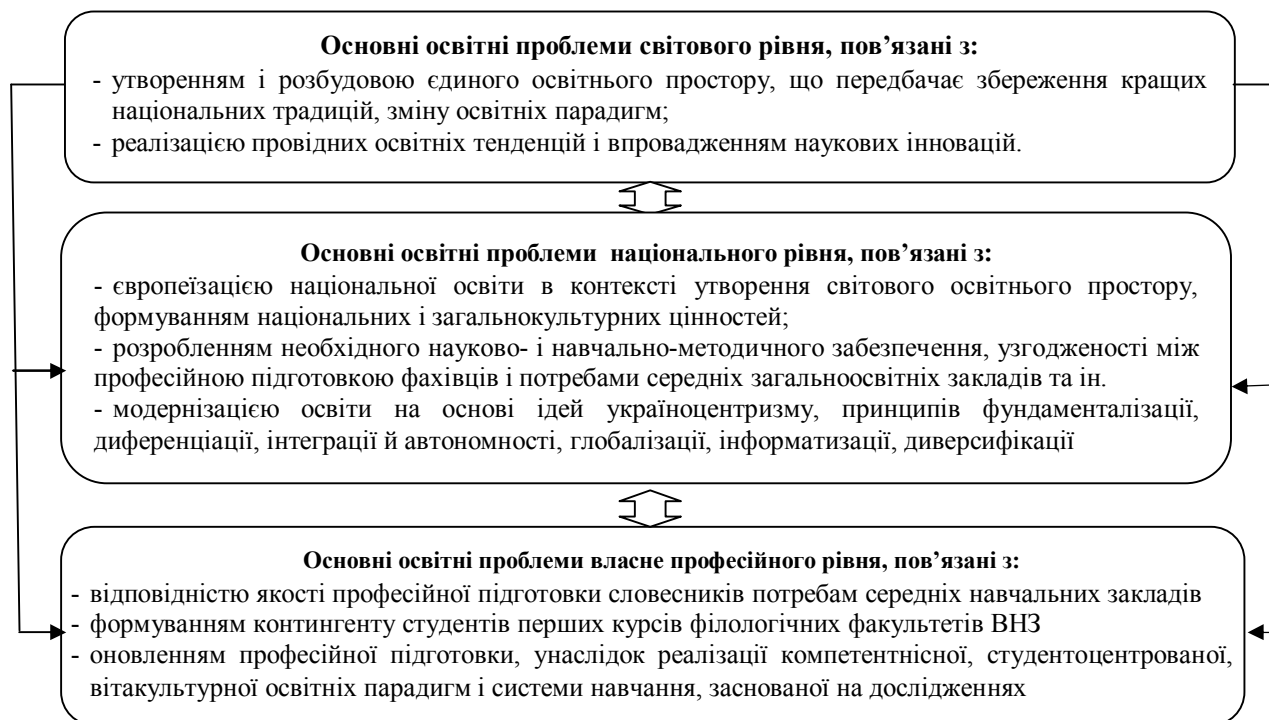


Рис. 1.1. Актуальні освітні проблеми глобального, загальнонаціонального, власне професійного рівнів у освітній практиці підготовки майбутніх учителів

Як видно з рис. 1.1, найбільш значущі освітні проблеми у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-словесників можливо диференціювати за тематикою: *проблеми реалізації ідеї людиноцентризму, людиновимірності освіти*, пов'язані з процесами визнання якості національної філологічної і педагогічної освіти в умовах відкритого європейського і світового науково-освітнього простору; розроблення освітніх стандартів та вдосконалення освітніх програм професійної підготовки фахівців і навчальних програм окремих курсів зі збереженням кращих національних традицій (відповідно до вимог Болонського процесу); *проблеми формування вчителя як особистості високої культури, носія українознавчих, освітніх, етичних і естетичних цінностей*, означені необхідністю реалізації НРК із урахуванням принципу «навчання протягом усього життя», використання націєтворчого потенціалу художньої словесності, формування національної і культурної свідомості, змінами стратегії і концепції вищої освіти відповідно до тенденцій диверсифікації, студентоцентрованого,

практико-зорієнтованого навчання; *проблеми професійної підготовки*, розв'язання яких можливе на основі реалізації парадигмальних принципів конкурентоспроможності, інноваційності, прогностичності, впровадження у практику освітньої діяльності сучасних стратегічних форм навчання (формального, неформального, інформального), надання професійної значущості освітнім результатам, які мають особистий сенс для майбутніх фахівців, сприяють їх індивідуально-професійному становленню тощо.

Виникнення суперечливих питань пояснюємо відсутністю суспільного визнання вітчизняних університетів центрами культури, якісної освіти як у національному, так і в світовому просторі. «Намагаючись оздоровити українську систему освіти, – зазначає П. Саух, – ми не піклувалися й не піклуємося про те, щоб ліки, які застосовуємо, не виявилися ще небезпечнішими, аніж сама хвороба. Розпочавши «експериментування» з освітою, ми так і не спромоглися здійснити об'єктивний аудит її стану, не встановили точний діагноз і взялися негайно рухатися зі світом. Ми надмірно стурбовані, щоб не відстати від моди. Глибина перетворень, яких вимагає інноваційне суспільство, нас ніби і не переймає» [487, 4]. Учений справедливо визнає, що проблеми вітчизняної освіти зводяться переважно – до деформації освітніх стратегій, систем цінностей освітнього середовища, істотного зниження якості освіти.

У розвинених країнах каталізатором економічного розвитку є конкурентоздатність знання, а пріоритет конкурентоспроможності зумовлюється висококваліфікованими компетентними фахівцями із розвиненою системою ціннісних орієнтацій, інтелектуальний потенціал яких у своїй цілісності утворює людський капітал країни. Рівень людського капіталу, безперечно, залежить від якості освітніх послуг. Постулативним є твердження, що професійна підготовка вчителів має відповідати викликам сьогодення, задовольняти запити стейкхолдерів у фахівцях і водночас – потреби кожного індивіда, який здобуває педагогічну освіту.

Проте на практиці спостерігаємо парадоксальні явища. За аналітико-інформаційними матеріалами моніторингових досліджень Державної служби зайнятості (станом на 2010 рік), розміщених на офіційному сайті Державної служби статистики України з-поміж випускників ВНЗ – 36,9 % безробітних. Проблема працевлаштування педагогів особливо гостра не тільки в Україні, а й у європейських країнах. Низький попит на педагогічних працівників пояснюється невисоким соціальним статусом професії вчителя, престижем, зарплатнею, відсутністю розуміння

ціннісних сенсів професійної діяльності, прагнення виробити індивідуальний стиль діяльності, утвердитися в якості фахівця освітньої сфери. Крім того, відповідно до емпіричних результатів моніторингових досліджень аналітичного центру «Експерт», роботодавці (керівники шкіл, гімназій, колегіумів тощо) вважають, що університети не можуть самостійно (тобто власними силами) забезпечити якісну підготовку компетентних активних працівників, сформувавши у них актуальні професійні якості та дати спеціальні знання [3]. Усупереч такій позиції викладачі ВНЗ стверджують, що ринок праці, перебуваючи на початковій стадії становлення, не може адекватно реагувати на фундаментальність і потужність системи вищої освіти, оскільки інтелектуальний потенціал ВНЗ значно вище запитів ринку праці щодо компетентних фахівців. Відтак в Україні спостерігаємо тенденцію, що майбутні вчителі української мови і літератури часто працюють не за фахом, а обирають інші, більш престижні і високооплачувані професійні напрями (наприклад, HR, журналістика, письменницька та наукова діяльність, редагування, переклад, консультаційна діяльність тощо).

Отже, на основі аналітичного огляду нормативних документів, наукових праць, проблем в освітній практиці професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури виявлено низку суперечностей між:

– об’єктивною потребою суспільства в учителях української мови і літератури, здатних працювати інноваційно, та недостатністю досліджень, у яких розкрито методологічні підходи до вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців на філологічних факультетах педагогічних університетів;

– істотним підвищенням вимог сучасних навчальних закладів до якості професійної діяльності вчителів-словесників та недостатньою обґрунтованістю концептуальних основ формування і розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури;

– необхідністю освітньої практики в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та недостатньою розробленістю методичних засад її проектування й реалізації у вищих педагогічних навчальних закладах.

Доцільність і актуальність проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на соціокультурному, науково-педагогічному й освітньо-практичному рівнях, необхідність розв’язання виокремлених

суперечностей актуалізують об'єктивну потребу виконання дослідження. Для успішного його здійснення важливо, передусім, визначити й охарактеризувати методологію дослідницького пошуку. «Культурно-освітня праця, – наголошує Г. Філіпчук, – має відображати національну і світову філософію, наукову методологію, ідейну парадигму...» [406, 129]. Ігнорування значущості розроблення методологічної стратегії наукового дослідження в сучасній педагогічній науці, некритичне використання концептуальних ідей і положень як догм для аргументації нових педагогічних теорій зумовлює знецінення їх змісту. Вол. Бондар зауважує, що методологія наукового пізнання конкретизує безпосередні філософські положення, адаптуючи їх «... до виучуваних явищ природи і суспільства, яким притаманна відносна самостійність щодо філософії...» [94, 64]. Зважаючи на це, дослідникам бажано «використовувати особливі поняття і категорії, закони та принципи... Для кожної субдисципліни, – переконливо доводить Н. Ничкало, – окрім загальнопедагогічних принципів, доцільно обґрунтовувати власні принципи й методологічні засади, з урахуванням її мети та завдань» [383, 29].

Підґрунтям методології нашого дослідження є концептуальні ідеї філософів і наукознавців В. Андрущенка [13; 559], Б. Гершунського [131], С. Гончаренка [136], Л. Губерського [148], В. Загвязинського [195], І. Зязюна [216], В. Кременя [292], Г. Філіпчука [561], Д. Чернілевського [352] та ін.). У визначенні логіки дослідницького пошуку враховуємо світоглядні позиції щодо багатозначності, дискусійності змісту методології. Науковці пропонують різні тлумачення вказаного поняття (Додаток Б), що зумовлено своєрідністю конкретної науки. Проте всі дефініції мають спільне філософське підґрунтя, відображене в таких варіантах інтерпретацій: 1) «сукупність прийомів дослідження», якими оперують у науковій галузі; 2) «вчення про методи пізнання і перетворення дійсності» [562, 289]; 3) «вчення про науковий метод пізнання»; 4) «сукупність методів, що використовуються у певній галузі життєдіяльності людини» [290, 178].

На основі рефлексії тлумачень у філософії сформульовано дефініцію узагальненого змісту: методологія – це наукове вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності [160], що екстрапольовано у царину більшості наукових галузей. Так, у «Психологічній енциклопедії» зазначено: «методологія – це вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання



та практичної діяльності людини; методологія розкриває загальний підхід до організації і регулювання наукової, технічної, педагогічної, мистецької, управлінської й інших видів діяльності, має загальний характер, але конкретизується стосовно різних сфер теоретичної і практичної діяльності» [459, 199]. Водночас більшість психологів методологію розглядають як наукове вчення, філософську теорію методів, що узагальнює і систематизує знання про методи наукового пізнання; як самостійну прикладну дисципліну, відрефлексовану від формальної логіки і гносеології, що забезпечує застосування теорії до вирішення практичних завдань чи проблем [482]. Відтак, методологія, з одного боку, є вченням про структуру, логічну цілісність, методи і засоби діяльності, а з іншого, – постає як практика їх конкретно-ситуативного чи суб'єктно-діяльнісного уможливлення.

У педагогіці зміст методології розглядають під кутом когнітивного аспекту науково-дослідницької діяльності як деякої сукупності «пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження», що практикуються у певній науковій галузі, «учення про методи пізнання і перетворення дійсності» [138, 281-282]; як галузі знання, що вивчає засоби й принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності [136, 66].

У сучасному науковому дискурсі диференціюють тлумачення широко- і вузькопредметного змісту. У широкому значенні «методологію» визначають як сукупність найбільш загальних світоглядних принципів теоретичної і практичної діяльності, що характеризують світоглядну позицію дослідника; вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. У вузькому – як учення про принципи, форми і способи конкретної науково-дослідницької діяльності [289, 11]. Наведена дефініція є найбільш уживаною у психолого-педагогічних дослідженнях. В наукових розвідках останнього десятиліття методологію розглядають як вчення про науковий метод пізнання, систему наукових принципів, що слугує підґрунтям для проведення дослідження і вибору сукупності засобів, методів, прийомів пізнання; вчення про логічну організацію, структуру, засоби і методи діяльності.

На основі узагальнення концептуальних міркувань В. Андрущенко [13], Б. Гершунського [131], С. Гончаренка [136], В. Зягвизинського [195], І. Зязюна [216], П. Образцова [393], В. Рибалки [470], Д. Чернілевського [352] та інших методологів і наукознавців приходимо до висновку: методологія детермінує усебічне розкриття об'єктивної діалектики суперечливого розвитку процесу або явища за допомогою

категорій і знаків, а також слугує підґрунтям світоглядних тлумачень / інтерпретацій результатів досліджень. Виконання методологічного аналізу передбачає вивчення загальної структури, типології наявних принципів і підходів як методів розв'язання задач дослідницького пошуку, з'ясування тенденцій і напрямів їхнього розвитку, а також взаємозв'язок різних методів у науковому дослідженні, а не розроблення нової теорії, в якій було б відображено повний систематизований опис усіх відомих методів. Від правильності вибору й чіткості обґрунтування методологічної стратегії залежить об'єктивність і успішність здійснення дослідження, спрямованого на пізнання явищ, зокрема літературознавчої компетентності, осмислення їх траєкторій в теоретичному і практичному вимірах, тобто виявлення у відповідних видах діяльності й подальшого розвитку. У дослідженні *методологію* позиціонуємо як інтердисциплінарну систему загальних орієнтирів ефективного здійснення науково-пізнавальної діяльності, спрямовану на об'єктивне, всебічне і ґрунтовне вивчення сутності, структури, змісту літературознавчої компетентності як феномену, своєрідності процесу його формування.

Особливий науковий інтерес у вивченні проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури становить методологія лінгвістики, лінгводидактики, літературознавства. У кожній із зазначених наук розроблено різні моделі науково-пізнавальної та науково-перетворювальної діяльності, в яких містяться важливі ідеї для обґрунтування методологічних засад розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Так, у *лінгвістиці* обґрунтовано основні характеристики методології (точність, чіткість і конкретність) і викристалізовано дефініцію, яку доцільно екстраполювати в царину інших наук: 1) спосіб пізнання, осмислення об'єктивної дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, що визначають світоглядну позицію дослідника й впливають на розуміння ним об'єкта своєї науки, зіставлення предмета, об'єкта й суб'єкта дослідження; 2) загальні дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук; 3) дослідницькі принципи та способи аналізу конкретної науки, які ґрунтуються на загальнонауковій методології; 4) вчення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини і дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук [492, 344]. Відповідно до наведеного тлумачення прогрес лінгвометодології відбувається у межах прагматичної та когнітивної глобальних парадигм. Інтерес

науковців зосереджується «...на мові як знарядді комунікації та впливу, а також когніції та концептуалізації» [491, 72]. У *лінгводидактиці* практикують націоналістський, феноменологічний, позитивістський, функціональний типи методології, які викристалізувалися на основі утвердження гносеологічних й онтологічних концептуальних ідей щодо мови і тексту як предмета лінгвістики. Означені типи методології відображають когнітивну, семіотичну, функціональну сутність мови, її взаємодетермінованість культурою, соціумом, етнічною свідомістю, життєдіяльністю нації чи етносу. Кожний із вказаних типів методології характеризується процесом тривалої еволюції: від початкового етапу еkleктичного інтегрування окремих ідей, міркувань у контексті одного вчення, напряду, однієї наукової школи, що було результатом розробленої моделі, концепції чи власне об'єктом, їх коригування або обґрунтування хибності чи суб'єктивізму висунутої теорії [491]. Своєрідність вказаних вище типів методології є детермінантою виконання завдань дослідження у взаємодії мови і мислення, мовних систем, мовно-мовленнєвих аспектів життєдіяльності людини, онтологічної, гносеологічної сутності знаків мови, їх значень, смислів, змін у системі мови, взаємодії мови й соціуму тощо.

*Методологію літературознавства* репрезентовано як учення про систему принципів, способів організації й побудови теоретичної і практичної дослідницької діяльності у філології, що підпорядковується конкретному науковому завданню, спрямованому на опанування літературної, лінгвістичної дійсності, досягнення пізнавальних дослідницьких цілей [325]. Методологія сучасного літературознавства ґрунтується на принципі поліпарадигмального плюралізму, зумовленого постійною методологічною рефлексією. Літературознавці спрямовують зусилля на оновлення вузької спрямованості предмета, методів і прийомів виконання дослідження, визначення місця науки про літературу в дискурсі гуманітарного знання. Складність літературознавчої методології зумовлена наявністю численних полемічних методологічних орієнтирів, тобто «існують різні методології, які доповнюють, заперечують одна одну чи вступають у діалогічну взаємодію» [359, 14]. Питання методології літературознавства є «вічно актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах» [144, 13], потребує максимального врахування методологічних напрацювань [359, 14; 322, 9-37]. Такий стан зумовлений проблемами адаптування, уточнення, коригування світових методологічних підходів до осмислення українських

літературно-художніх явищ із урахуванням національно-естетичної своєрідності, що здійснюється в межах різних наукових шкіл, течій і напрямів. Методологічні підходи окреслюють стратегії й загальний алгоритм дослідження окремого твору, творчості письменника загалом, творчого доробку представників літературного угруповання, літературної течії, напряму чи літературного процесу. Об'єктами наукового інтересу літературознавців є художні образи, процеси, механізми і засоби їх творення, пізнання, інтерпретації, жанрові різновиди і видоутворення, стильові особливості тощо.

Упродовж двох останніх десятиліть у вивченні вказаних об'єктів наукового пошуку літературознавці використовують такі типи методології: націєцентризм, філологізм, компаративізм, христологію, неоміфілогізм, тілесно-міметичний метод, рецептивно-естетичний метод тощо. Частим є паралельне використання класичних (культурно-історичний, духовно-історичний та ін.) і новітніх методологічних підходів (наратологічний, постколоніальний, рецептивно-естетичний, деконструктивний, феміністичний, мультикультурний, інтертекстуальний тощо) [224, 120]. Означені методологічні вектори оформилися на початку XXI ст. на основі утвердження концептуальних ідей про художню літературу і літературний простір як об'єкти літературознавства, використання моделей пізнання літературно-художніх творів. Відтак у сучасній практиці літературознавства, читачезнавства й герменевтики використовують такі *різновиди моделей розуміння й інтерпретації художніх творів*: художня модель як спосіб виокремлення літературного твору в об'єктивній (реальній) і суб'єктивній (художній) дійсності; аналітична модель художнього тексту як своєрідна функціональна характеристика його структури, виявлення й опису її складників; інтерпретаційна модель літературного твору як форма актуалізованого буття у просторі читацької рецепції; авторська інтерпретаційна модель літературно-художнього твору, представлена у вигляді структурного елемента художнього тексту і визначального фактору розгортання інтерпретації; теоретична модель як специфічний опис літературно-художніх явищ, механізмів їх виникнення, закономірностей поступу літературного процесу у проекції конкретної теоретико-літературної методологічної парадигми; семіотико-культурологічна модель, що є відображенням інтертекстуальної інтерпретації «знаковості» художніх творів. На основі реалізації ідей означених вище методологічних парадигм і моделей дослідники встановлюють культурологічні, націєцентричні, художньо-естетичні, духовно-художні, психологічні, рецептивно-естетичні, комунікативні, філологічно-формальні, текстові, семіотичні аспекти

літературно-художніх явищ, відстежують і відтворюють взаємозв'язки літератури з історичними, культурними, психологічними, соціальними особливостями певного етносу, нації, відповідно до менталітету, національного характеру. Відтак твір мистецтва постає як деяка художня модель об'єктивної дійсності, що не тільки відображає траєкторію міркувань автора від дійсного світу – до мистецького, але й визначає подальший рух твору, перетворюючи ймовірне у необхідне шляхом включення процесу художнього моделювання в загальний цивілізаційний контекст.

Сутність кожного з виокремлених типів методології зумовлює домінуючі механізми основних напрямів літературознавчої діяльності майбутніх учителів, а саме: дослідження стилевих течій, художніх методів і літературних напрямів, родо-жанрової системи, теорії версифікації, літературно-творчих аспектів життєдіяльності митців, сутності художніх знаків із розкриттям їх значень і сенсів, змін у літературному процесі; літературно-критичне оцінювання історії літератури, окремих творів і мистецького доробку класиків; осмислення взаємодетермінованості літератури, культури, релігії, історії, філософії; перепрочитання і логодіцею; формування світоглядних уявлень читачів (учнів, студентів) про літературний простір, мистецьку сутність художньої літератури, художніх образів тощо. Особистісно і професійно значущі результати такої діяльності – це художні моделі, алгоритми, логічні схеми, різноматичні, різностильові тексти, мультимедійні продукти. Використання досягнень методології філологічних наук у розв'язанні проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури сприяє результативному виконанню ними різних видів літературознавчої діяльності, а механізм реалізації ключових ідей слугує підґрунтям розвитку як індивідуально-особистісних, так і професійно-діяльнісних якостей, що зумовлено взаємодією теоретичних міркувань і емпіричних розвідок.

В екстраполяції здобутків вузькогалузевих методологій для проектування методологічної стратегії дисертаційного дослідження враховували різноманітність *двох типологічних форм методології*: методології науково-пізнавальної діяльності, що є підґрунтям концептуального розгляду сутності, структури, змісту літературознавчої компетентності та своєрідності розвитку феномену в системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних університетах; методології науково-перетворювальної діяльності, на основі якої розроблено, обґрунтовано й упроваджено систему розвитку досліджуваного утворення.

Застосування типологічних форм методології у фундаментальних дослідженнях, значимість і автономність наукового знання як результату специфічного відображення дійсності, необхідність його осмислення на основі розкриття й усвідомлення знаків як матеріалізованих форм інформації зумовили появу терміносполук «методологія наукового пізнання» і «методологія наукового дослідження». Терміносполуку «методологія наукового дослідження» розглядають як загальний стратегічний план організації діяльності, наукового пізнання, що включає відповідні структурі й змісту завдання дослідницького пошуку закономірності, принципи, підходи, методи здійснення дослідницької діяльності, перевірки істинності отриманих результатів [390; 528]. *Методологію ж наукового пізнання* пояснюють, як учення, сукупність методів, теоретичну основу окремих часткових прийомів і засобів наукового вивчення явищ, процесів. Такі позиції недостатньо конкретизовано щодо здійснення психолого-педагогічних досліджень. Поглиблене пізнання інтегративних об'єктів і явищ, яким є літературознавча компетентність і її розвиток, окреслює необхідність виконання методологічної діяльності, яка передує, супроводжує та завершує процес пізнання. Відповідно до позиції Г. Щедровицького, методологічна робота здійснюється за трьома *щаблями розмірковування* (власне розмірковування, комунікація методологів і діяльнісне розмірковування) [591]. Своєрідність кожного рівня методологічної діяльності особистості науковець обумовлює відповідними процесами розуміння, інтерпретації, рефлексії та категоризації, які стисло прокоментуємо. Так, домінантами методологічної діяльності майбутніх учителів-словесників *на етапі безпосереднього розмірковування* слугують процеси розроблення логічних схем, в яких визначають ймовірні утруднення, проблемні ситуації, суперечливі питання та шляхи їх розв'язання (створення ідеальних понять, категорій, моделей тощо). Особливість методологічної роботи на означеному щаблі – пізнання смислів функціональних і пояснювальних ознак досліджуваних об'єктів. Процес інтерпретації результатів пізнавальної діяльності здійснюється на основі проектування таблиць, карт, розроблення логічних схем, алгоритмів. У випадку, якщо інтелектуально-схематична діяльність дослідника із творення логічних форм розмірковування не має продуктивного результату, постає необхідність методологічної рефлексії у напрямі творення нових ідеальних об'єктів. Домінувальним механізмом методологічної роботи на завершальному етапі є механізм категоризації, сутність якого полягає в осмисленні змісту, статусу і структури явищ як наукових категорій. Так відбувається інтелектуальне входження суб'єкта у світ

ідеальних об'єктів, інтелектуальних сутностей, де домінуючими є дії «розупредметнення» (виключення відмінностей базової ідеалізації від умов їхнього існування всередині предметної форми), «переупредметнення» (відтворення відрефлексованого змісту в контексті конструювання нової системи знань) [482, 29].

На *етапі комунікації* у методологічній роботі зосереджуються на ситуативному аналізі віднайдених смислів наукового дискурсу щодо досліджуваної проблеми у процесі безпосередньої інтелектуальної комунікації. Так виявляють і розв'язують труднощі у вивченні наукової проблеми, з'ясовують концептуальні образи, формули. Основний спосіб – інтелектуальне осмислення суперечливих питань. Відтак виникають новітні рефлексивні форми міркувань-комунікацій, зорієнтовані на віднайдення і фіксацію непорозумінь, утруднень інтелектуальної діяльності, пошук ефективних шляхів вирішення завдань. Відбувається поглиблення, розширення, оновлення поняттєво-категорійного апарату (учасники такої діяльності уточнюють семантичний зміст понять, видозмінюють значеннєво-сміслові межі вживання категорій тощо).

На *етапі діяльнісного розмірковування* методологічна робота передбачає науково-інтелектуальну комунікацію з різних проблем. Її мета полягає у вивченні предметних/поліпредметних позицій науковців і в упорядкуванні спільних дій.

Відповідно до етапів методологічної діяльності специфіку і загальну структуру логіки дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури окреслюємо сукупністю методологем як векторів виконання дослідницького пошуку. Поняття «методологема» у науковому просторі розглядають як апріорну конструкцію щодо певного дослідження, котру розробляють «у вигляді теорії чи моделі, і використовують для продукування конкретного проекту» [587, 272]. Така семантика підсилює значущість окремих теорій (наукових підходів, принципів, закономірностей) щодо конкретних об'єктів досліджень чи їхніх груп. Методологеми складаються із логем, у межах яких можливо узагальнити аналітичний матеріал «різних суб'єктивних інтерпретацій певного явища, який продукує структуроване судження анонімного походження» [489, 126].

Використання сукупності методологем філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики і літературознавства дозволяє посилити інтегративність педагогічного знання, його обґрунтованість. Систематизація методологем за встановленими для психолого-педагогічних досліджень чотирма рівнями методології уможливила формування ідеалізованого уявлення про природу літературознавчої

компетентності як особистісно-професійного феномену, її розвиток у майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки, що конкретизовано сукупністю теоретичних і методичних засад дисертаційного дослідження. Поняття «засади» розглядаємо як вихідні, основні положення, принципи, правила, способи, методи виконання певної діяльності [109, 427], що є синонімічним до поняття «основи» й корелює з розглянутим вище терміном «методологеми» як «окреме» і «загальне». Отже, методологічні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розуміємо як найвищу форму наукового знання, що дає змогу виявити істотні зв'язки, засадничі положення з предмета дослідницького інтересу. Логічно правильно визначені методологічні засади забезпечують цілісність дослідницької діяльності на відносно автономних, але взаємозумовлених філософському, загально-, конкретнонауковому та методично-технологічному рівнях. Складники першого рівня методології слугують передумовою функціонування інших рівнів, виявляються у них за правилом загальної ієрархії: «загальне-особливе-окреме (одиничне)». Водночас результати досліджень нижчих рівнів методології як новітній матеріал, забезпечують функціонування вищих рівнів. Сукупність методологічних засад кожного з рівнів формалізують стратегію дослідницького пошуку.

У виконанні дослідження враховуємо вплив поліпарадигмальності усіх галузей цивілізаційного буття, що відображається в методології, наукових інтерпретаціях, тезаурусі. Таким чином, методологічні засади розуміємо як складну, динамічну й гнучку систему методологем, що здатна до адаптування, залежно від конкретних умов локального освітнього середовища. Водночас враховуємо усталеність методологем філології, психології, педагогіки, оскільки складові методології не розробляються окремо для кожної ситуації наукового пошуку, а утворюють відносно стійку систему. На основі концептуальних міркувань нами спроектовано чотирівневу стратегію дисертаційного дослідження, що графічно відображена у Додатку В й презентує низку методологем у межах чотирьох рівнів методології науково-дослідницької діяльності.

Зміст першого – філософського – рівня методологем увиразнює взаємодію методологічно цінних для психолого-педагогічних розвідок принципів гуманізму, гуманітаризації, інформаційності, гнучкості, відкритості, фундаментальності, системності, цілісності, безперервності, що реалізують синтетичні ідеї усвідомлення людини як єдиної абсолютної цінності, самоцілі прогресу, антропологічні розуміння



особистості як соціальної істоти й суб'єкта діяльності, філософсько-естетичні положення щодо цілісного пізнання картини світу, твердження філософсько-психологічних теорій про взаємозв'язок науки і практики в осмисленні літературно-художніх явищ, філософські герменевтичні концепції щодо тлумачення літературних творів, реконструкції в тексті історичної епохи, «духу культури», «духу нації», а також методологами аксіологічного, екзистенційного підходів. У вимірі цих орієнтирів простежуємо своєрідність розвитку літературознавчої компетентності як особливого феномену у майбутніх учителів української мови і літератури на найвищому рівні концептуалізації педагогічного знання.

Зміст другого – загальнонаукового – рівня методологом утворений цілісністю концептуальних положень, прийнятних для педагогічних досліджень, а саме – загальнотеоретичних принципів: науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, надпредметності, ідей системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів, об'єднані ідеями цілісності структури особистості й взаємозумовленості психічних процесів, що увиразнюють механізми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Звернення до підходів як методологом розвитку досліджуваного феномену дозволяє: по-перше, означити теоретичні засади дослідження під кутом поняттєво-категорійного апарату та визначити категорійний статус літературознавчої компетентності; по-друге, змодельовати й обґрунтувати систему розвитку літературознавчої компетентності. У контексті дослідження означений рівень позиціоновано як вищу форму науково відрефлексованої інформації, що утворює цілісну, обґрунтовану світоглядну позицію про принципи і підходи щодо взаємозв'язків між реальними явищами й предметами, що входять до предметного поля наукової проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності. Методологами загальнонаукового рівня розглядаємо як детермінанти процесу професійної підготовки загалом, і зокрема – орієнтації дослідно-експериментальної роботи на особистісне і професійне становлення майбутніх учителів української мови і літератури, що дозволяє визначити зв'язки між усіма загальними та специфічними елементами у межах кожного з блоків та складових розробленої системи у цілому. Такі відомості, з одного боку, є внутрішньо диференційовані, з іншого, – утворюють комплекс наукового знання.

Зміст третього – конкретнонаукового – рівня методологем розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури охоплює принципи україноцентризму, культуровідповідності, етнокультурності; філологічної професійно-практичної спрямованості; адаптованості й наступності професійних і, зокрема, літературознавчих відомостей; керованості і самокерованості; діалогічності і комунікативної спрямованості; модульності; диференціації та індивідуалізації; автономності й інтегративності; настанови на творчий саморозвиток; опертя на самостійну роботу, самостійне навчання; рефлексивності, а також ідеї інтегративного, герменевтичного, креативного підходів. Методологеми означеного рівня уможливають реалізацію розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності в освітній практиці.

Зміст четвертого – методико-технологічного – рівня методологем розвитку літературознавчої компетентності зумовлений методикою і технікою організації дослідження й детермінований такими принципами: всебічної спрямованості освітнього процесу на поглиблену роботу з текстом; індивідуально-особистісного характеру літературознавчої діяльності (суб'єктності сприйняття та інтерпретації літературно-художніх явищ); принципу узгодженості форм і методів літературознавчої діяльності зі змістово-стильовими особливостями досліджуваного тексту (наукового, навчального, художнього, публіцистичного); поетапності розвитку літературознавчої компетентності: від наслідування еталонних зразків – до літературознавчої творчості; спрямованості освітнього процесу на перехід від інтуїтивних дій до науково обґрунтованого способу чи алгоритму виконання завдання, активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності. Реалізацію методологем окресленого рівня в дослідженні забезпечуємо використанням комплексу методів, прийомів і процедур, що дали змогу отримати достовірні емпіричні відомості, опрацювати їх й увести до наукового дискурсу. На цьому рівні основну увагу звертали на чіткість і нормативність наукових відомостей.

Використання численних принципів, підходів зумовлено поліпарадигмальністю філософії освіти, методології психолого-педагогічних і філологічних досліджень, що викликає необхідність їх комплексної реалізації і врахування взаємозумовленості елементів усіх рівнів методологічного підґрунтя дослідження, наявність саморуху як у межах кожного рівня, так і цілісно в методологічному підґрунті дослідження.

## 1.2. Наукові категорії і поняття дисертаційного дослідження

Розв'язання проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури потребує уточнення семантики наукових понять, оскільки еволюцію об'єкта дослідження можливо простежити на основі здійснення системного аналізу категорій, зміст яких відображає всі його аспекти [195, 47]. Джерельну базу теоретичного аналізу наукових понять складають нормативні документи [198; 199; 274; 276; 279 – 284; 645; 649; 652], довідниково-енциклопедичні праці [184; 274; 318; 325 – 326; 459; 492; 546; 555; 562; 593; 617; 653], а також численні наукові публікації філософів, педагогів, психологів, літературознавців, лінгвістів, емпіричні матеріали перспективного педагогічного досвіду. Особливу увагу в такій діяльності зосереджуємо на виокремленні фундаментальних положень, що розкривають проблемно-концептуальний зміст наукової проблеми і проєктують дослідницьке бачення сутності літературознавчої компетентності, її формування та розвитку у майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки.

З метою уникнення багатозначності в трактуванні змісту категорій уточнимо семантику родових понять: *«термін»*, *«поняття»*, *«дефініція»*, *«категорія»*, *«концепт»*. Аналіз та узагальнення словникових статей [109; 492; 318; 325; 326], наукових праць Т. Журавльової [192], М. Зарицького [200], А. Крижанівської [297], В. Полонського [441], О. Селіванової [492], Л. Симоненко [503] та ін. дозволяє стверджувати, що *«термін»* – це специфічний знак мовної системи, слово чи словосполучення, яке означає конкретне поняття певної наукової галузі, техніки, мистецтва чи будь-якого іншого виду людської діяльності, слугує каталізатором, джерелом усвідомлення проблеми. У межах дослідження означену лексему використовуємо не лише як знак української літературної мови, а й як знак мови педагогіки, психології, літературознавства, лінгвістики.

З метою уникнення тавтологічних повторів оперуємо мовною одиницею *«поняття»*. Зміст означеної лексеми розглядають як: думку, що в узагальненій формі віддзеркалює явища довкілля, зв'язки між ними шляхом фіксації загальних і специфічних ознак, якими виступають властивості предметів, явищ і відношення між ними [109, 1426]; мисленнєве відображення загальних, істотних властивостей предметів і явищ об'єктивної дійсності, форму узагальнення сутності, постійної процесуальності зовнішнього й внутрішнього світу [326, 244]; форму мислення, в якій

відображаються загальні істотні властивості предметів і явищ оточуючої дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [138, 368]. Отже, поняття – це форма і результат мисленнєвої діяльності людини. Мислення особистості є процесом оперування поняттями, що й надає їм характеру узагальненого відображення дійсності. Ураховуючи викладені дефініції, вважаємо, що вичерпним є розуміння «поняття» як певної моделі об'єкта, явища, ситуації дійсності, що підлягають дослідженню; результату процесу осмислення; як засобу пізнання, інструменту розумової діяльності людини, тобто процесу формування ідеальної моделі, в результаті якого думка фіксується в поняттях.

Для позначення основних одиниць дослідження використовуємо лексему «категорія», сутність змісту якої зумовлюється своєрідністю наукової галузі. Зокрема, у філософії «категорію» розуміють як найбільш загальне, фундаментальне поняття, що відображає істотні, закономірні зв'язки між об'єктивною дійсністю і пізнанням; форми і стійкі організовувальні принципи мислення, які обумовлюють властивості й зв'язки людського буття і пізнання у всезагальному й найбільш концентрованому вигляді [517]. У лінгвістичних джерелах наводять подібну дефініцію: поняття, що відтворює сутнісні зв'язки і відношення об'єктів пізнання дослідження [492, 202]. Педагоги визначають «категорію» як поняття, що відображає предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність, і є фундаментальною основою науки [138, 213]. Отже, спільним ядром розуміння змісту категорії є ознаки фундаментальності й узагальненості.

Ієрархічно вищим родовим поняттям, що використовують на позначення найбільш значущих лексем, є «концепт». Лінгвісти визначають зміст поняття як інформаційну структуру свідомості, різноsubстантну, оперативно-змістову одиницю пам'яті, в якій вміщено сукупність вербальних і невербальних знань про об'єкт пізнання, набутих шляхом взаємодії свідомості й позасвідомого [492, 256]. Літературознавці семантику означеної лексеми висвітлюють як «розумовий образ, загальну думку, поняття, формулювання, що домінують у художньому творі чи літературознавчій статті» [325, 373]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» змістове наповнення концепту окреслюють як загальне поняття, формулювання чи думку [109, 571]. У дослідженнях останнього десятиліття цей термін уживають переважно для позначення головного задуму наукової, художньої чи іншої діяльності людини. На основі усвідомлення наведених положень маємо підстави застосовувати лексему «концепт» як

поняття найвищого рівня узагальнення в розв'язанні наукової проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників. Для розкриття семантико-змістового наповнення наукових понять і категорій дослідження оперуємо родовим поняттям «*дефініція*», яке, опираючись на визначення В. Бусел [109, 290], С. Гончаренка [138, 120], Ю. Коваліва [325, 88], О. Селіванової [492, 273] й ін., розуміємо як коротке логічно вичерпне визначення лексичного змісту поняття. Отже, на основі аналізу наукових категорій і понять можливо розкрити загальну сутність явищ і процесів.

Центральним концептом дослідження є *«літературознавча компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури»*, логіко-смыслову структуру якого висвітливо на основі дефінітивного аналізу категорій: «учитель української мови і літератури», «компетентність», «літературознавство». У теорії та історії педагогіки (А. Алексюк [7], Вол. Бондар [93], Л. Вовк [113; 114], П. Гусак [155], Н. Дем'яненко [161], О. Лавріненко [313], В. Луговий [333], Н. Протасова [454] та ін.), професійної освіти (Н. Гузій [150], В. Коваль [265], О. Семенов [494], В. Сидоренко [501], І. Соколова [521], Л. Суценко [534] та ін.) проаналізовано досвід фахової підготовки вчителів. У доробках Г. Ващенко [106], Б. Грінченка [143; 252], М. Грушевського [146; 147], Я. Коменського [268; 269], А. Макаренка [337], І. Огієнка [394; 395], С. Русової [480], В. Сухомлинського [531-533], К. Ушинського [552; 553] та ін. означено ідеї, інтегровані в контексті державо- і націєтворення, відродження українськості, усвідомлення людини як абсолютної цінності й самоцілі становлення нації, філософії серця, «сили духу» і «сили нації», що слугують філософсько-методологічним підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, проаналізовані нами й висвітлені у працях [20; 21; 30; 43; 495; 496]. У дослідженні враховуємо оригінальні традиції підготовки вчителів-словесників, що ґрунтуються на освітньо-виховних системах братських шкіл, Острозької, Києво-Могилянської академії, Глухівського учительського інституту, Ніжинського історико-філологічного інституту імені князя О. Безбородька, Київського інституту імені Св. Володимира, Чернівецького, Харківського, Одеського університетів, учительських і педагогічних інститутів, семінарій, педтехнікумів і педагогічних курсів.

Результати історико-функціонального аналізу професійної підготовки педагогів засвідчують, що офіційно професію вчителя української мови і літератури було затверджено у 1918 р. [202]. Однак у сучасних нормативних документах таку професію не виокремлюють. Приміром у Державному класифікаторі професій ДК 003:2010

(чинним від 01.11.2010) визначено професії: вчитель середніх навчально-виховних закладів (код КП – 2320; код ЗКППТР – 25157); професіонали в галузі філології, філолог, філолог-дослідник (код КП – 2444; код ЗКППТР – 2444.1, 2444.2); професіонали в галузі літератури (код КП – 2451); літературознавці (код КП – 2451; код ЗКППТР – 2451.1) [377]. Розгляд професійних функцій філологів і вчителів середніх навчально-виховних закладів відповідно до чинного Державного класифікатора [260] підтверджує спільність і відмінність їх ознак. На цьому наголошено в енциклопедичних виданнях [138; 183; 184; 325; 326; 492; 562; 593], наукових розвідках Т. Бугайко, Ф. Бугайка [100], Н. Волошиної [373], О. Куцевол [308], Є. Пасічника [418], А. Ситченка [510], І. Соколової [521], Б. Степанишина [526], Г. Токмань [538] та ін. Приміром, у «Глумачному словнику живої великоруської мови» В. Даля висвітлено зміст поняття «філолог» як особистості вченого-мовознавця, який досліджує духовне й суспільне життя відомого народу або групи народів» [159, 1140]. В умовах сьогодення діяльність філолога набула поліфункціональності й інтегрує у собі функції літературного критика, письменника, мовознавця, культуролога, фольклориста, історика громадянського побуту, моралі і культури, знавця усіх гуманітарних, а принагідно, навіть природничих наук, тобто всього, що може знадобитися для усвідомлення тексту. Л. Мацько розглядає поняття «філолог» як висококультурну, ерудовану, інтелігентну людину [348]. Відповідно розширюються межі діяльності таких фахівців. Предметом філологічної праці є явища та факти художнього відображення дійсності (літературно-мистецькі явища), мови (природні і штучні), літератури (національна, зарубіжна), міжкультурна комунікація, педагогічна діяльність, процеси, пов'язані з когнітивною та рецептивною діяльністю.

У ХХ ст. поняття «філолог» і «вчитель-філолог» диференціювали, наголошуючи, що філолог – це фахівець, який займається наукою, а вчитель літератури – це фахівець, який опанував основи літературознавства, теоретично і практично підготовлений до виконання завдань шкільної літературної освіти, щоб викликати стійкий усвідомлений інтерес до читання художніх творів, розуміння ролі літератури в житті кожної людини [521]. Як відзначає Г. Ключек, учитель-словесник «дещо інакше перечитує класику», ніж учений-літературознавець, й апелює до функцій читача в системі: «література-читач-дійсність». Якщо для літературознавця читач – це загальна фігура, яка часто перебуває на периферії його наукових інтересів, то для вчителя – майбутній громадянин, реальна

особа, об'єкт виховання... Учитель літератури – це «посередник» між літературою і учнем, між літературою і життям» [263, 21-22].

У контексті модернізаційних процесів професійні функції філологів і вчителів оновлено. Натепер визнано, що саме в царині національної освіти має викристалізуватися новітній тип особистості вчителя, що передбачає «вільне володіння державною (українською) мовою у поєднанні зі знанням іноземної (однієї-двох мов)», що дозволяє йому синтезувати загальнокультурну підготовку, а відтак, «не тільки подолати мовні бар'єри, але й імплемувати у міжнародну мовну культуру елементи української» [379, 165]. Під впливом динамічних соціокультурних процесів професійна діяльність учителя української мови і літератури, з одного боку, стає поліфункціональною, а з іншого, – автономізується за специфікою й унікальністю. Наразі «фахівцеві в галузі мов і літератур доводиться розв'язувати комплексні завдання, вирішити які можливо на основі цілісного задіявання філологічних знань, сформованих компетенцій у сфері педагогічної, науково-дослідної, перекладацької, культурологічної та інших видів діяльності» [521, 49].

Отже, на основі наведених міркувань маємо підстави стверджувати, що *вчитель української мови і літератури* – це фахівець, який засобами художніх, публіцистичних, наукових, літературно-критичних текстів виховує учнів як активних громадян України, творчих читачів, здійснює шкільну мовно-літературну підготовку, орієнтуючись на вітчизняні і світові досягнення з педагогічних, психологічних і філологічних наук і, таким чином, самоутверджується, розвиваючи індивідуальний стиль професійної діяльності.

Дидактичною основою уроків української мови і літератури мають бути літературно-мистецькі явища національної культури. Під впливом соціокультурних перетворень викристалізуються новітні погляди, наукові концепції розуміння літературно-художніх явищ, що підтверджують важливість професії вчителя-словесника в суспільно-економічному, соціокультурному, історико-політичному, професійно-методичному аспектах, розширення кола його професійних функцій, фахових завдань, підвищення вимог до якості підготовки таких працівників. У сучасній літературній освіті затребуваними є фахівці, в особистісно-професійному профілі яких інтегруються якості *висококультурної особистості* з активною ціннісною позицією громадянина України, розвиненими здібностями щодо здійснення різнобічної діяльності на засадах філософії людиноцентризму, логодіцеї, що полягає у прочитанні класичних текстів з урахуванням сучасних теоретико-літературних досягнень; *інтелектуально розвиненого знавця*

*художньої словесності*, здатного системно, на метарівні художнього дискурсу, предметного поля усвідомлювати кожне літературно-мистецьке явище, літературно-художній простір певного народу, епохи, тлумачити глибинні сенси художніх образів, вільно оперуючи літературознавчим тезаурусом; *креативного педагога-професіонала*, який на високопрофесійному рівні спонукає учнів до виконання різнопланової літературознавчої діяльності, залучає їх до пізнання літературно-художніх явищ; *наставника-тьютора* і *PR-менеджера читання*, спроможного ефективно організувати процес опанування змісту духовних надбань людства. Сформульовані міркування стосовно професії вчителя української мови і літератури слугують підвалинами розгляду сутності літературознавчої компетентності як інтердисциплінарного особистісно-професійного утворення, що сприяє реалізації ним функцій професійної діяльності й увиразнює його індивідуальність.

Формування та розвиток літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури відбувається зазвичай у *системі професійної підготовки*, яку розглядають як «підготовку в навчальних закладах фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; невід'ємну складову єдиної системи народної освіти, що передбачає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; розвиток спеціальних практичних умінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в окремій галузі людської діяльності» [138, 384]. Поняття «професійна підготовка вчителів української мови і літератури» часто ототожнюють із терміном «професійна освіта». В енциклопедичних джерелах семантику категорії «професійна підготовка» визначають: 1) як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечує можливість результативної фахової праці; процес повідомлення суб'єктам навчання відповідних знань і вироблення у них системи вмій [594, 390]; 2) як систему організаційних заходів, що забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь і навичок, професійної готовності до такої діяльності [555, 621]. Однак найбільш повно зміст поняття «професійна підготовка» розкрито у публікаціях В. Семиченко. Психолог диференціює такі концептуальні позиції щодо сутності професійної підготовки: 1) процес професійного становлення майбутніх фахівців; 2) мета і результат діяльності ВНЗ [499]. Означену позицію розширено у монографії Л. Суценко. Вчена обґрунтовує



розуміння професійної підготовки як тривалого процесу формування у майбутніх фахівців професіоналізму, що забезпечує їх конкурентоздатність на ринку праці [534, 28].

На основі узагальнення наукових розвідок розглядаємо *професійну підготовку* як складний багатокомпонентний процес організаційних заходів, що спрямовані на набуття сукупності спеціальних якостей (цінностей, знань, умінь і навичок) для особистісного і професійного становлення майбутніх фахівців, їх самореалізації, подальшого кар'єрного зростання. Принципово важливим аспектом розв'язання завдань нашого дослідження є своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, що передбачає синтетичне врахування закономірностей педагогічної й філологічної освіти.

*Педагогічну освіту* визначають як підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, у тому числі професійно-технічних, середніх спеціальних і вищих; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [138, 252]. В «Енциклопедії українознавства» зміст поняття висвітлено як сукупність загальнотеоретичних, фахових педагогічних знань і практичних умінь, навичок, необхідних для реалізації практичної діяльності в навчально-виховних установах [184, 1971]. У широкому значенні педагогічну освіту осмислено як професійну підготовку осіб, причетних до навчання і виховання поколінь. У контексті дослідження зміст категорії розглядаємо як складний багатокомпонентний процес і результат системної підготовки педагогічних працівників для загальноосвітніх та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах, інститутах, училищах, коледжах. Згідно з положеннями нормативних документів [276; 277], зміст педагогічної освіти поєднує фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну, соціально-гуманітарну складові.

Поняття «*філологічна освіта*» розглядається як система підготовки фахівців із мов і літератур – філологів, лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, багатокомпонентний процес і результат цілісної підготовки фахівців до виконання багатофункціональної діяльності в галузі філології [184, 958-959]. Зауважимо, що у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «філологію» визначено як «науку, навчання мов, культурного життя відомих народів» [109, 1140]. З урахуванням досліджень О. Семеног [494], І. Соколової [525] розглядаємо *філологію* як комплекс гуманітарних дисциплін, мета функціонування яких – вивчення історії і сутності духовної культури людства шляхом мовознавчого та стилістичного аналізу писемних

текстів. Сутність філологічної діяльності зумовлена механізмами рефлексування зі словом, текстом, основною завершеною її формою є професійний коментар, а оцінно-професійною характеристикою – компетентності, з-поміж яких – літературознавча.

Відповідно до логіки дослідницького пошуку уточнимо зміст поняття «компетентність» як смислової домінанти концепту дослідження та похідних – «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя української мови і літератури». Поняття «компетентність»/«компетенція» – відповідники тотожних термінів «competence/competency» в англійській мові. Проте лексеми мають власні семантичні значення «competence» – спроможність, «competency» – повноваження. У «Великому словнику німецької мови» зазначено, що «компетентність» – це здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності [653]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зміст категорії «компетентність» окреслено як властивість за значенням «компетентний». Семантику прикметника «компетентний» (від лат. «competens» (competensis) – належний, відповідний) витлумачено так: 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [109, 1440]. На особистісній і діяльнісній характеристиках компетентності зацентровано в «Новому тлумачному психологічному словнику». Зазначений термін розглянуто як спроможність особистості виконувати яке-небудь завдання [584, 67]. Теоретичний аналіз словникових статей підтверджує істинність міркування про взаємодетермінованість компетентності і компетенції [190, 104], а також дозволяє розкрити узагальнене розуміння сутності поняття «компетентний», що відображає зміст попередніх термінів: 1) той, у кого наявні знання, достатні для діяльності в певній галузі, тобто добре обізнаний із чим-небудь, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний.

Найбільшого поширення в дидактиці набуло розуміння компетентності як деякої сукупності знань, умінь, навичок і ціннісних ставлень, що набуваються у процесі навчання й у своїй цілісності утворюють здатність особистості ідентифікувати проблеми й розв'язувати їх незалежно від контексту (ситуації) певного виду діяльності [273]. Однак студіювання наукових праць засвідчує розбіжності у визначенні семантики поняття, що зумовлено розвитком педагогіки, індивідуальними позиціями вчених у використанні численних підходів до тлумачення поняття, що і визначає різні логічні центри

трактувань. Приміром, у дефініціях, сформульованих під кутом *особистісно зорієнтованого підходу* (Н. Бібік, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Петровська, О. Савченко, З. Слабунова, А. Хуторської та ін.) концептуальне навантаження зміщено на поняття «особистісна якість»; *діяльнісного* (Б. Гершунський, П. Гусак, Д. Іванов, В. Кальней, Л. Карпова, В. Монахов, В. Сластьонін, С. Шишов та ін.) – «готовність до усвідомленого здійснення діяльності»; *системного* (Т. Браже, І. Брякова, Н. Гузій, С. Клепко, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Міщенко, О. Пометун, Л. Хоружа, В. Ягупов та ін.) – «комплекс, система чи синтез знань, умінь, особистісних властивостей», адекватних для виконання окремих різновидів завдань чи розв'язання проблем, або «здатність і готовність» до певного виду діяльності як сукупність здобутих знань, сформованих умінь і навичок; *синергетичного* (В. Болотов, О. Дубасенюк, Е. Лузік, В. Міжериков, Н. Протасова, В. Сериков, В. Шапар та ін.) – «сукупність узагальнених і глибоко сформованих якостей особистості», її здатність найбільш універсально використовувати набуті знання і навички; сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють суб'єкту пристосуватися до мінливих умов; здатність діяти та виживати; *акмеологічного* (О. Антонова, Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Сидоренко, Г. Щедровицький та ін.) – «особистісно-професійний феномен, психосоціальна якість», до складу якої входить постійне прагнення індивіда підвищувати наявний рівень знань; *аксіологічного* (Є. Бондаревська, Л. Тімошко, Г. Філіпчук та ін.) й *екзистенційного підходів* (І. Зязюн) – «професійно (особистісно) значуща якість або здібність». Більш детально висвітлені дефініції представлено у додатку Б (таблиця Б. 2).

Висвітлені міркування почасти відображено в Законі України «Про вищу освіту» (№ 1556 – VII від 01.07.2014 р.), де компетентність позиціоновано як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [198]. У визначенні зацентровано увагу на розумінні природи компетентності як складного інтердисциплінарного особистісного утворення, що уможливує виконання діяльності, формується й удосконалюється у процесі відповідного навчання.

Науково цінними для виконання завдань дослідження є напрацювання з «компетентнісної» проблематики, здійснені у міжнародних організаціях (Рада Європи,

Європейська Комісія ЄС, ЮНЕСКО, ПРООН, Організація європейського співробітництва та розвитку, ЮНІСЕФ, Міжнародний департамент стандартів тощо). Так, пріоритетною ідеєю у світовій науці й освітній практиці визнано усвідомлення людиною значення набуття компетентностей для самореалізації в інформаційно-технологічному полікультурному соціумі. Компетентнісний підхід позиціоновано як новітній концептуальний міжнародний вектор багаторівневого оновлення освітньої галузі, що передбачає організацію освітнього процесу у проекції індивідуально-особистісного розвитку кожного громадянина шляхом його мотивації до самоосвіти.

На основі студіювання документів Міжнародної комісії Ради Європи [620; 623; 624; 628; 629; 633; 638; 642; 645; 646] встановлено, що «компетентність» (англ. «*competence*») – це центральне поняття, яке означає сукупність умінь (загальних, ключових, базових) особистості, пов'язаних із використанням знань у практичній діяльності, стратегій реалізації творчого потенціалу особистості, фундаментальних шляхів навчання, кваліфікацій, кроснавчальних навичок, уявлень і опорних знань. Зважаючи на таке визначення компетентності, у світовому просторі було окреслено *перелік ключових компетенцій для кожного громадянина Європи, що позначені лексемами: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись*. У працях експертів Ради Європи (К. Біліш, М. Йорас, М. Лінард, Б. Рей, Л. Тюркл та ін.) [623, 3] семантико-змістове наповнення поняття «компетентність» позиціоновано як здатність чи готовність індивіда мобілізувати здібності й індивідуально-особистісні психічні властивості, набуті знання, вміння, навички для ефективного виконання конкретного завдання відповідно до індивідуальних і соціокультурних потреб; сукупність ставлень, цінностей, знань і навичок. Експерти країн Європейського Союзу (Eurydice, 2002) у визначенні змісту концепту зосереджують увагу на спроможності особистості використовувати набуті знання й уміння, що забезпечує застосування навчальних досягнень індивіда в нових ситуаціях.

Отже, у світовій науці [628; 629; 642] й освітній практиці, відповідно до означених праць і документів (Білої книги, розробленої Європейською Комісією (1996), Меморандуму з освіти впродовж життя (2000), Цілей розвитку тисячоліття Організації Об'єднаних Націй (2000), Лісабонської конференції (2001), Плану дій Євросоюзу та Ради Європи (2002), Плану дій із навичок і мобільності Єврокомісії (2002), Болонської рамки кваліфікацій і зокрема «Дублінських дескрипторів» (2005) тощо), поняття

«компетентність» розкрито як здатність (спроможність) людини професійно здійснювати певний вид діяльності, виконувати завдання або роботу.

Таке міркування ґрунтується на використанні двох концептуально-стратегічних підходів (особистісного і діяльнісного) до розуміння сутності наукової категорії. Відповідно до першого, – *американського* – компетентність визначено як характеристику особистісно-поведінкових якостей індивіда, що обумовлюють успішність дій (superior performance) залежно від локальних чинників (простір дії, фактори середовища, організаційні фактори, нормативно визначені функціональні характеристики професійної діяльності) [625]. Згідно з іншим, – *європейським* – концептом компетентності позиціоновано не індивідуально-особистісні характеристики фахівця, а якісні характеристики діяльності (визначені стандартом механізми, дії, поведінкові акти, кваліфікаційні вимоги, критерії) [640]. Водночас розуміння своєрідності компетентності в контексті обох підходів детерміновано комплексом знань, навичок і ставлень, що уможливають ефективну діяльність особистості чи виконання нею певних функцій, спрямованих на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або праці. Означене узагальнення ураховано в змісті Національної рамки кваліфікацій (2011), де досліджувану категорію розкрито як здатність особи виконувати певний різновид діяльності, що цілісно виражається у сукупності знань, умінь, світоглядних розумінь, цінностей та інших особистих якостей [375]. Отже, компетентності доцільно розглядати і як результати навчання, які особа набуває й демонструє після здобуття певного рівня освіти, що простежуємо в науково-педагогічному дискурсі.

Натепер українські вчені на основі рефлексії здобутків світової і вітчизняної теорії і освітньої практики сформулювали дефініцію узагальнювального змісту, відповідно до якої компетентність є спроможністю приймати раціональні, виважені рішення і кваліфіковано виконувати завдання, що передбачає: задіювання спеціальних структурно-організованих комплексів знань, умінь, навичок і ставлень як особистісних якостей; активізацію і розвиток індивідуальних здібностей, необхідних для ефективного виконання нормативно визначених дій, функціональних обов'язків; володіння людиною відповідними компетенціями та ставленням до предмета діяльності» [270, 8; 272, 13]. Відтак компетентність позиціонуємо як синтетичну якість особистості, що забезпечує успішну діяльність, незалежно від ситуацій, виконання конкретних функцій, зорієнтованих на досягнення стандартів у межах фаху.

Важливою в такому контексті є позиція П. Гусака, Л. Гусак, які розглядають компетентність як «спроможність фахівця реалізувати отримані компетенції, здатність до реалізації певного виду діяльності сукупністю певних функцій професійних компетенцій» [156, 10]. На основі результатів дефінітивного аналізу вбачаємо логічним досліджувати *компетентність* як особистісно-професійне утворення, деталізоване комплексом індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, поєднаних у межах мотиваційно-ціннісного (цінності, переконання, установки, мотиви, ставлення), інтелектуально-змістового (поінформованість, обізнаність, грамотність, ерудиція, знання), процесуально-рефлексивного (операційно-технологічні, оцінно-рефлексивні уміння й навички) компонентів, що забезпечує готовність особистості усвідомлено здійснювати діяльність у певній системі.

З огляду на узагальнене розуміння суті компетентності й ураховуючи напрацювання у галузі дидактики відзначимо, що компетентного фахівця вирізняє наявність універсальних, гнучких знань (теоретичного, фундаментального й операційно-процедурного змісту), високий рівень актуалізації, усвідомленням рівня свого інтелекту [379, 242 – 243]. «Педагог майбутнього, – наголошує В. Кузь, – має бути високоморальною, творчою особистістю, педагогом-дослідником, експериментатором, який розроблятиме й впроваджуватиме в освітню практику нові, прогресивні технології і власні дидактичні та виховні розробки» [300, 11 – 12; 301]. Наведені міркування аргументують авторську позицію, що компетентний учитель не тільки виокремлює проблеми шкільної літературної освіти, глибинно розуміє їх сутність, а й уміє раціонально вирішувати суперечливі питання професійно-педагогічної діяльності, тобто володіє інформацією про оптимальні й ефективні способи і методи розв'язання складних завдань засобами фахової діяльності.

Отже, компетентний учитель української мови і літератури – це фахівець із інноваційним типом мислення, обізнаний із досягненнями філологічної, педагогічної й психологічної теорії та практики, здатний до самоорганізації, самореалізації і самовдосконалення у професійній діяльності.

Інтегральною категорією характеристики компетентного фахівця є «*професійна компетентність*». Вказану категорію використовують для позначення результатів професійної підготовки вчителів, але сутність утворення розглядають неоднозначно. На основі діагностування рівнів сформованості професійної компетентності визначають

відповідність випускника вищого навчального закладу вимогам фахової діяльності в соціокультурній, особистісній, діяльнісній площинах. Явище вживання низки понять («професійна компетентність», «професійні уміння», «готовність до професійної діяльності», «професіограма», «професійна кваліфікація», «фахова компетентність» та ін.) як синонімів увиразнили потребу уточнення семантики професійної компетентності вчителя української мови і літератури. Більшість дослідників розглядають професійну компетентність як систему цінностей, знань, вмінь і навичок, необхідних для виконання завдань професійно-педагогічної діяльності. Відповідно, зміст професійної компетентності педагога позиціонують як систематизовані цінності, мотиваційні аспекти, методологічні, загальнонаукові, методичні, організаційні, власне предметні, комунікативні, інформаційні, соціокультурні знання, вміння й навички особистості, що забезпечує успішність виконання професійних функцій. Зокрема Н. Ничкало обґрунтувала, що професійна компетентність учителя – це «гармонійне поєднання знань із навчальної дисципліни, дидактики і методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [385, 8]. Науковий інтерес складає концептуально-узагальнювальна позиція Л. Хоружої [569] про підходи до осмислення сутності професійної компетентності вчителя: процесуальний (вивчення рівня якості освітнього процесу професійної підготовки; діяльності вчителя в навчально-виховному процесі, або його контрольної-діагностичної праці); особистісний (оцінювання знань і вмінь учителя, дослідження його мотивів, ціннісних настанов, професійно важливих індивідуально-особистісних якостей); комплексний (вивчення педагогічних (процесуальних) умінь учителя, результатів його праці, оцінювання прагнень учителя до самоактуалізації і самовдосконалення); результативний (встановлення рівнів навчальних досягнень учнів щодо опанування освітнього змісту, набуття досвіду репродуктивної та творчої діяльності в межах конкретної дисципліни, змін емоційно-ціннісного ставлення учнів до навчання та виховання особистісних якостей). Наукову цінність в уточненні змісту професійної компетентності вчителя української мови і літератури вбачаємо у низці наукових міркувань. Зокрема, І. Брякова [98] вирізняє у складі компетентності вчителя-філолога мотиви, цілі, ціннісні орієнтири, знання, вміння, навички, рефлексію, що цілісно окреслені як спроможність і готовність людини до результативної діяльності. Водночас структурно-функціональні одиниці компетентності, на думку науковця, – це компетенції, яких набувають у процесі фахової освіти. Погоджуючись загалом із представленою

позицією, зазначимо, що в ній недостатньо враховано ідею неперервності процесу розвитку компетентності вчителя за межами освітнього процесу: йдеться про тенденцію «навчання упродовж життя», безперервність професійного розвитку, неформальну й інформальну освіту. Науково поміркованим є розуміння професійної компетентності вчителя-філолога як цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, результат освітньої підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ та подальшого його розвитку в контексті неперервної педагогічної освіти (за І. Соколовою [521, 63]). Проте автор зосереджує увагу на особливостях професійної компетентності учителя іноземної мови, тому у дослідженні враховуємо позицію О. Семенової [494, 62], згідно з якою професійна компетентність учителя української мови і літератури – це інтегральна характеристика особистості, утворена сукупністю професійних компетенцій (педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, фольклорна, літературна, етнокulturознавча, методична, інформаційна, дослідницька), котрі зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Однак професійна компетентність учителя не обмежується педагогічною діяльністю, оскільки пов'язана з розв'язанням широкого спектру гуманітарних, соціальних, культурологічних, психологічних та інших питань. Отже, в широкому аспекті зміст професійної компетентності вчителя охоплює сукупність мотиваційно-ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуально-особистісних якостей учителя, діалектичний саморух яких забезпечує ефективність фахової дії.

У дидактиці феномен професійної компетентності вчителя розглядають у взаємозв'язку з поняттями: «готовність до професійної діяльності», «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійно-педагогічна культура», «педагогічна творчість», «професійна творчість», «професійна відповідність». Приміром, І. Зязюн обґрунтував, що професійна компетентність учителя – це складова його професіоналізму, основа педагогічної майстерності, що має вирішальне значення «для досягнення успіху у відповідальній, соціально значимій справі – справі навчання і виховання» [216, 404]. Вчений довів, що професійно-педагогічна компетентність відображає готовність індивіда професійно виконувати функції, відповідно до встановлених норм і визначених стандартів фахової діяльності. На основі теоретичного аналізу напрацювань узагальнюємо: *«професійна компетентність*



*учителя української мови і літератури*» – це цілісний динамічний багаторівневий комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей особистості, що забезпечують творче використання набутих цінностей, компетенцій і досвіду діяльності для виконання завдань шкільної філологічної освіти і відображають результат навчання на кожному освітньому рівні.

В умовах прогресу сучасного літературно-мистецького процесу, зміщення акцентів у системі цінностей людства, оновлення змісту літературознавчої науки актуалізовано проблему літературознавчої складової професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника на засадах компетентнісного підходу, результатом якої є літературознавча компетентність. Дослідники часто без достатньої аргументації ототожнюють взаємозалежні поняття: «літературна освіта»/ «літературна підготовка», «літературознавча освіта»/ «літературознавча підготовка», «філологічна освіта»/ «філологічна підготовка». Категорія «літературна освіта» за змістово-смісловим навантаженням входить до понятійного поля концепту «літературознавча підготовка вчителя української мови і літератури». Її семантику означено в «Концепції літературної освіти», публікаціях українських методистів, у «Словнику з методики викладання української літератури». Так, у «Концепції літературної освіти» (2011), основний акцент зроблено на системності літературної освіти, що забезпечується опануванням змісту дисциплін: «Українська література», «Світова література», «Література (рідна і світова)», варіативних курсів чи факультативів [282]. На основі студіювання численних публікацій з проблеми літературної освіти школярів і студентів ВНЗ, практики шкільної літературної освіти встановлено, що сутність цієї категорії в сучасному науковому дискурсі важливо розуміти як відкриту нелінійну динамічну систему. Аргументуємо сформульовану позицію. Так, у термінологічному словнику з методики викладання літератури зміст поняття «літературна освіта» визначено як процес і результат навчально-виховної діяльності, спрямованої на засвоєння історії, теорії літератури і літературної критики з метою духовного розвитку особистості [510, 54]. У змісті дефініції наявні певні неточності, оскільки історія літератури, теорія літератури і літературна критика – це основні галузі літературознавства, які опановують майбутні фахівців у системі професійної підготовки у ВНЗ. Натомість цінною для виконання завдань дослідження вважаємо думку про основну функцію літературної освіти – підготовку особистості школяра до повноцінного життя в умовах динамічного нестабільного соціокультурного

простору. Основними характеристиками сучасної шкільної літературної освіти є відкритість, діалогізм, контекстуальність, мультикультуралізм.

Отже, літературна освіта має бути зорієнтована на виховання особистості, спроможної повноцінно існувати у світі багатоманітних зв'язків, орієнтуватися у швидкоплинному просторі на основі сформованих умінь не тільки сприймати зміни, а й творити їх, усвідомлювати змінність як природну складову власної життєдіяльності. Саме індивідуально-особистісні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до усвідомленого критичного аналізу як ключові детермінанти розвитку особистості учня формуються в системі літературної освіти нового тисячоліття. На такому аспекті зосереджує увагу А. Ситченко: «літературна освіта не обмежується тільки завданнями засвоєння мистецтва слова, а вирішує багатоаспектні гуманітарні проблеми, пов'язані з духовною орієнтацією людини в соціумі» [511, 52]. Літературу розуміють як самоцінне явище, сконцентроване відображення духовно-естетичного досвіду людства. В образній формі літературно-художньої творчості гармонійно поєднані духовно-естетичні, раціонально-пізнавальні, ідейні і моральні початки опанування життя. Прийняття такої позиції видозмінює статус літературної освіти відповідно до новітніх стратегій літературного процесу. Наразі художня література є необхідною умовою духовного буття людини, що сприяє її особистісному становленню, розвитку духовного й інтелектуального потенціалу. Відтак значущість української літератури як навчальної дисципліни має бути істотно поглиблена: не лише виховне і повчальне значення, опанування історико-літературних явищ, літературознавчих понять, світоглядних уявлень, прагматично-практичне осмислення дійсності, а, передусім, – формування громадянина України на основі розкриття і пізнання глибинних смислів українськості у літературно-художніх явищах, долучення школярів до світу загальнолюдських цінностей, духовно-національного потенціалу українців. На важливості такої тенденції наголошено в розвідках Н. Волошиної [373], Г. Клочека [263], О. Куцевол [307], Є. Пасічника [418], Б. Степанишина [526], Г. Токмань [539], В. Уліщенко [548] та ін., проте не враховано достатньою мірою у Концепції літературної освіти. В означеному документі українська література розглядається в контексті російської, якій надається особливий статус, що формує в свідомості суб'єктів освітніх процесів уявлення про її другорядність, меншовартість, закріплюючи «колоніальний статус» українськості: «особлива роль належить при цьому російській літературі як художньо-словесному

надбанню, у тісній взаємодії з яким протягом декількох століть формувалася українська література, а також з урахуванням того місця, яке займає російська література у загальнолюдській системі духовно- культурних цінностей» [282].

В умовах сьогодення літературну освіту доцільно розглядати як невід'ємну складову гуманітарної освіти, що зорієнтовується на формування активної цілісної особистості з активною національною позицією, розвиненою культурою сприйняття художніх творів, розуміння українотворчого потенціалу художньої словесності. А головним завданням учителя української мови і літератури має бути виховання учня як громадянина України, творчої особистості з наявною потребою «спілкуватися» з книгами, розмірковувати й рефлексувати над змістом прочитаного, насолоджуватися красою художнього тексту й оригінальними мистецькими образами. Літературна освіта має спрямовуватися на пізнання учнем самого себе, своєрідності українського народу через читання художніх творів, на пошук актуальних шляхів розв'язання проблем людського буття. Таким чином можливо сформувати еталонну модель життєдіяльності людини в цілісності націє- і духовно-творчого аспектів, розвинути вміння розуміти й відображати емоції, почуття і відрефлексовані міркування, висловлювати морально-естетичне ставлення до дійсності як ставлення, що може реалізуватися.

Зважаючи на це, в дослідженні *літературну освіту* розглядаємо як динамічний безперервний процес, зорієнтований на формування творчого громадянина України з активною світоглядною позицією, високою інтелектуальною і читацькою культурою, що потребує використання елементів літературознавчої діяльності. Основним аспектом шкільної літературної освіти у методичній науці є літературний розвиток учнів, формування системи ціннісних орієнтацій, а читання творів сприяє гармонійному становленню особистості, набуттю читачем життєвої мудрості. Отже, літературна освіта має важливе державо-, націє- й культуротворче значення, що фокусує увагу на соціокультурній місії і суспільній ролі вчителя-словесника, підвищуючи запити до якості професійної підготовки таких фахівців загалом і літературознавчої її складової – зокрема.

Вивчення наукових розвідок засвідчує, що термін «літературознавство» вперше почали використовувати з 1812 р., що пов'язуємо з діяльністю доктора філософії, ректора Харківського університету І. Рижського (1779–1811). До того оперували лексемами: «поетика», «історія словесності», «теорія словесності», «літературна критика». Масштабного застосування нововведене поняття набуло вже на поч. ХХ ст. У новітніх

джерелах літературознавство тлумачать як філологічну науку, предметом вивчення якої є особливості літератури, її розвиток, сутність, сприйняття сучасниками [325, 576]. Наведену дефініцію обстоюють і сучасні українські науковці П. Білоус [82], О. Галич [127], Г. Клочек [263], В. Марко [340] та ін. Поширення зазначеного формулювання зумовлювалося історичними, соціокультурними чинниками, еволюцією наукових поглядів, які стисло проаналізуємо в контексті розв'язання проблеми дослідження.

Початки становлення літературознавчої науки зафіксовано в «Ізборнику Святослава» (1073), якому М. Грушевський дав високу оцінку, назвав «підручною книгою» [145, 29]. У книзі запропоновано авторські тлумачення тропів і стилістичних фігур вчителя граматики Константинопольської вищої школи, автора праць із поетики і стилістики IX ст. Г. Хуровського [369, 30]. За розвідками Д. Чижевського у писемних пам'ятках епохи Київської Русі наявні вишукані риторичні формули, поетичні образи, що сприяли формуванню вмінь викладати думки у різних «літературних гатунках» [579]. Власне науковий інтерес до літературознавчих відомостей виник наприкінці XVI ст., коли у вітчизняних освітніх закладах, за взірцем західноєвропейських, студенти почали опановувати поетику й риторіку за латиномовними книгами Ф. Прокоповича (1681 – 1736) «*De arte poetica*» («Мистецтво поетики», 1705 р.) і «*De arte rhetorica*» («Мистецтво риторіки», 1706 р.) [82, 34]. У літературознавчих розвідках почали зосереджувати увагу на своєрідності не драматичних, а епічних (віршованих і прозових) художніх творах, що означило провідний напрям становлення літературознавства. Важливим етапом просування літературознавчої науки й освіти у XVIII ст. вважається поетика «Сад поетичний» М. Довгалевського (1736 – 1737), в якій синтезовані всі відомості про давню українську літературу, процес утвердження у ній стилю бароко. Л. Білецький, М. Грушевський, Д. Чижевський обґрунтували, що у вітчизняних поетиках XVII – XVIII ст., відображено національні теоретико-літературознавчі традиції, водночас широко презентовано відомості часів античності про літературу, напрацювання західноєвропейської думки епохи Відродження і Нового часу. Л. Білецький підкреслював, що вітчизняні поетики є першою науковою теорією, що змінила деталізовану класифікацію поетичних творів, розкрила внутрішню і «назверхню природу» творів, означила їх місце. Академік наголошував, що визначені у поетиках теоретичні міркування є актуальними як для літературознавчої науки, так і філологічної освіти [78]. Вагомим внеском в утвердженні літературознавчої науки і освіти є літературна спадщина Г. Сковороди (1722 – 1794). Філософ утвердив засади гуманізму

літературної творчості, увиразнивши їх ідеєю спорідненості і взаємодії Краси, Добра, Сердечності, й особистим прикладом проілюстрував їх реалізацію [513; 514]. Письменник сповідував ідеї усвідомлено-творчого опанування традицій українського народу, активного використання фольклорних елементів у творчій діяльності.

Становленню поняття «літературознавство» як наукової категорії у прийнятному натеper розумінні сприяла діяльність відомих учених М. Костомарова (1817–1885), М. Максимовича (1804–1873), І. Срезневського (1812–1880). Поділяємо думку М. Насенка, що науковці чітко й повно обґрунтували сутність поетики як нової галузі літературознавчого знання, виокреслили світоглядне уявлення про художність як відображення духу народу, означили орієнтири написання та дослідження літературних творів, а саме: з'ясування фольклорних джерел, вивчення взаємозв'язку художніх творів із певними історичними подіями чи видатними постатями, пошук ідеалу письменника в контексті народних потреб і прагнень, осмислення ідейно-змістового наповнення художньої словесності, його мовно-національного оформлення, відображення народного (переважно селянського) життя, відтворення героїчного минулого [369; 86-87]. Означені ідеї зумовили виокремлення у ХІХ ст. *напрямку народницького літературознавства*, що змістило акценти із естетичних категорій на вивчення суспільних проблем буття людини і спричинило виникнення явищ художньої спрощеності, соціальної заангажованості (культивування літературних творів доступних за змістом і формою народу).

У 70-80-х рр. ХІХ ст. утвердження семантико-змістового наповнення поняття «літературознавство» відбувалося під впливом результатів наукової діяльності І. Білика (1845–1905), М. Драгоманова (1841–1895), І. Нечуя-Левицького (1838–1918), Ом. Огоновського (1833–1894), І. Франка (1856–1916). Основним завданням літературознавства було визначено дослідження художньої природи літератури, особливостей відображення літературних напрямів і творчих методів у конкретних текстах, доробках письменників. У цей період постала *перша наукова літературознавча школа* (культурно-історична), у царині діяльності якої викристалізувалися історичний, психологічний методи дослідження творів.

Поступ українського літературознавства зумовив *акцентуацію принципів фундаментальності й культуровідповідності у підготовці майбутніх учителів*. Відомо, що студенти історико-філологічного факультету Харківського університету опановували ґрунтовні відомості із санскриту, порівняльного мовознавства, слов'янської філології,

грецької, латинської, польської мов. Майбутні фахівці навчалися мистецтву поезики і риторики, засвоювали твори класичної грецької, римської, російської літератур, народної словесності, опановували історію, географію, філософію, російську мову, історію, богослов'я. Викладачі адаптували ідеї західної науки до потреб національної освітньої підготовки, переймалися проблемою формування дослідницьких якостей майбутніх словесників. Відтак «традиційні лекції і практичні заняття спрямовували на «загострення розуму», розвиток інтелектуально-творчого мислення, активізацію пізнавальної діяльності, самокритичності. У «Правилах університету Св. Володимира» (1844), Статуті Харківського університету наголошено на обов'язковому написанні наукових творів із першого року навчання у вищому закладі. Ознайомлення студентів-філологів із класичними мовами, народною словесністю, творами російської, грецької, латинської літератур, особливостями історії, побуту відбувалося із використанням прийомів: «наукової бесіди», «короткого диспуту», «діалогу на лекціях», «порпання в наукових книгах», «розмірковування» та виконанням граматичних розборів стародавніх текстів. Це спонукало студентів до поглибленої роботи з текстами для виявлення й осмислення таємниць художнього слова» [495, 26–27]. Отже, з розвитком літературознавства необхідним компонентом вивчення словесності в усіх навчальних закладах було визнано читання й аналіз художніх творів. Студенти Львівського, Київського, Одеського, Харківського університетів брали участь у дослідженнях краєзнавчого характеру у рамках діяльності історико-філологічних наукових товариств, етнографічних експедицій, організованих під керівництвом і за участі викладачів-наставників Д. Багалія (1857–1932), М. Костомарова (1817–1885), М. Максимовича (1804–1873), М. Сумцова (1854–1922) та ін. У підготовці майбутніх учителів-словесників особливу увагу приділяли засвоєнню теоретико-літературних знань як наукового підґрунтя укладання списків художніх творів, рекомендованих для читання учнями навчальних закладів різних типів, створення навчальних хрестоматій.

На початку ХХ ст. зміст категорії «літературознавство» було уточнено як науку про дослідження художньої сутності літератури за філологічно-естетичним (М. Грушевський (1866–1934), соціологічним (С. Єфремов (1876–1939), формалістичним (Д. Чижевський (1894–1977) критеріями. Відтак у літературознавстві чітко постали *естетичний і позитивістський* напрями вивчення художньої суті літератури. Дослідники почали пропагувати модерністські тенденції відповідно до яких, «шлях від реальної до мистецької дійсності охоплює п'ять ступенів: від спонуки до враження, від

враження до уявлення, від уявлення до укладу уявлень, від їхнього укладу до засобів барви чи слова, і наприкінці – матеріалізація цих засобів» [145; 187; 579]. У таких умовах суть літературознавства тлумачили як науку, зміст якої сфокусовано на вивчення природи художньої літератури й літературно-мистецької творчості, що посилювало значущість дослідницької діяльності й зорієнтувало викладання фахових курсів у векторі розвитку історико-літературної свідомості майбутніх учителів.

До 30-х рр. ХХ ст. найбільш часто використовували такі «коди» (концептуальні образи, атрибути): «мова», «історія», «література», «фольклор», «релігійні морально-етичні постулати». У визначенні мети професійної підготовки вчителя-словесника керувалися соціально-економічними чинниками й опиралися на етнографічно-культурницьку, народницьку парадигми, мислили в контексті натуралістичної філософії: єдності людини і природи, людини і Бога. Підґрунтя фахової освіти майбутніх учителів увиразнили такі ідеї: диференціація професійної підготовки, зорієнтована на формування готовності працювати у навчальних закладах різного типу; народність, регіоналізація, рідномовність як ключові тенденції якісної професійної підготовки словесника й літературознавчої освіти; емоційно-художній компонент у вивченні літератури.

У радянські часи зміст поняття «літературознавство» обумовлювався панівною ідеологією. Літературознавство перебувало «у стані шокової невизначеності: нові наукові розвідки майже не публікувалися, в університетах панували соціологізаторське начотництво, відчуття страху» (за М. Наєнком). Українська літературознавча наука розвивалася переважно завдяки діяльності представників діаспори (Г. Грабовича, І. Качуровського, Ю. Лавриненка, Д. Чижевського, І. Фізера та ін.) й уже на поч. 90-рр. ХХ ст. інтегрувалася у вітчизняний науково-освітній простір [495, 141]. Відтак утверджували сучасний зміст поняття «літературознавство», що зумовило оновлення методологічного підґрунтя науки, адаптування зарубіжного досвіду літературознавства до потреб українського літературного простору, становлення нових підходів осмислення літературно-художніх явищ (рецептивно-естетичного, наратологічного, семіотичного, герменевтичного, націєцентричного, та ін.). Поглиблення й уточнення змісту категорії «літературознавство» як науки інтегративного змісту, що досліджує самодостатність і мистецько-естетичну своєрідність художньої словесності, спричинило появу численних студій із літературознавства, літературознавчої дидактики.

Отже, на основі висвітлених міркувань на підставі теоретичного аналізу *літературознавчу освіту* майбутнього вчителя-словесника розглядаємо як процес і

результат спеціальної підготовки щодо опанування системи ціннісних орієнтирів, фахових знань, комплексу практичних умінь і навичок, необхідних для досягнення мети шкільної літературної освіти на основі творчого використання досягнень літературознавчої, педагогічної наук, літературно-художньої та освітньої практики. Паралельно з поняттям «літературознавча освіта» доцільно використовувати термін «літературознавча підготовка», що сприяє набуттю ціннісно-мотиваційних, інформаційно-змістових і праксеологічно-рефлексивних якостей, котрі у своїй цілісності забезпечують успішну професійно-педагогічну діяльність учителя української мови і літератури. *Літературознавчу підготовку вчителя української мови і літератури* визначаємо як відкриту динамічну систему, спрямовану на формування комплексу цінностей, умінь і навичок для виконання літературознавчої діяльності у межах професійних функцій. Літературознавчій підготовці притаманні відносно стійка структура, наявність суб'єкта й об'єкта у кожній із підсистем, розгалужені зв'язки із зовнішнім середовищем. Окремі її підсистеми розглядаємо у взаємозв'язках, що дозволяє виявити системні властивості, якісні характеристики літературознавчої компетентності й спроектувати її розвиток під кутом особистісно-професійного становлення.

Усвідомлення семантики наукових понять і категорій означає вектори теоретичного розгляду проблеми, відображені такими міркуваннями:

- літературознавча компетентність – це особистісно-професійне утворення, що увиразнює рівень сформованості професійної компетентності вчителя-словесника;
- від рівня сформованості літературознавчої компетентності залежить успішність професійної діяльності учителя, його самореалізації;
- літературознавча компетентність синтезує сукупність мотивів, ціннісних орієнтирів, ставлень, знань, умінь, навичок, філологічних здібностей, що забезпечують різнорівневу взаємодію реципієнта з твором;
- розвиток літературознавчої компетентності деталізується процесами формування системи ціннісних орієнтацій, засвоєння знань, навичок літературознавчої діяльності як складової професійної діяльності, активізації літературно-творчих та філологічних здібностей, набуття досвіду професійної діяльності.

Подальшого розроблення потребує визначення й обґрунтування методологічних засад дослідження, сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, її становлення у процесі професійної підготовки.



### 1.3. Методологічні засади формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Фундаментальне підґрунтя розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на філософському рівні утворене цілісністю методологем, що окреслили загальну стратегію науково-дослідницького пошуку. З урахуванням концепції про «філософію життя» (А. Бергсона, М. Вайскопфа, В. Дільтея, А. Камю, Л. Клагеса, Ф. Ніцше, М. Шеллера, А. Шопенгауера, К. Юнга) нами актуалізовано методологеми: філософії пізнання людини в її прогресивному розвитку; цілісності методології буття людини в єдності морально-духовного, емоційно-інтелектуального та природно-фізіологічного аспектів із наданням пріоритету культурі; антропологічних уявлень про особистість як про соціокультурну істоту і суб'єкт діяльності; саморозвитку особистості, який відбувається у межах життєво активного простору і забезпечується освітою; взаємозумовленості аналізу й синтезу, свідомості й діяльності, потенційного й актуалізованого в розвитку особистості; сприйняття та усвідомлення літературно-художньої творчості, взаємозв'язку теорії і практики в осмисленні мистецьких явищ; творчості як вираження загального через індивідуальне; діалогічності процесу інтерпретації та співтворчості автора й реципієнта; герменевтики як тлумачення літературно-художніх творів, «реконструкцій» у тексті історичної епохи, «духу культури», «духу нації». Означені методологеми відображені у змісті принципів і наукових підходів. Принцип слугує керівною ідеєю, орієнтиром «способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні тенденцій педагогічного процесу, як дидактична категорія принцип характеризується всезагальністю, є обов'язковим для будь-якого етапу навчальної чи виховної ситуації» [137, 98-99]. З урахуванням дефініції підходу як «вихідної позиції, що складає основу дослідницької діяльності» [481] в контексті дослідження розглядаємо його як конкретний орієнтир пізнання об'єкта, явища, що узгоджено з семантикою наукової категорії «методологема».

Провідним принципом дослідницького пошуку є *гуманістичний*, що забезпечує реалізацію тенденції гуманізації освіти за такими векторами: *«людиноцентризм* (передбачає цілісне формування фахівців із гуманістичним світоглядом і культурою, моральними й естетичними цінностями, любов'ю до Батьківщини, повагою до інших народів, їхніх культур), *посилення гуманітарної складової змісту освіти* (полягає у

сповідуванні дійсних прав і свобод людини, втілених у теорію й реалізованих у практиці, прагненні до розбудови ідеального відкритого демократичного суспільства), *проникнення в освіту «ірраціональної складової людської духовності (означає використання позанаукового знання, релігії, міфології, теології тощо)»* [148, 138-139]. Гуманістичність в освіті передбачає відмову від авторитарного стилю мислення, добротність, терпимість, гнучкість, здатність до компромісів, шанобливе ставлення до культур, цінностей, вірувань і світоглядних переконань інших народів [216]. Н. Протасова наголошує, що гуманізація виражається у визнанні пріоритету людини в цілому, і зокрема – в розвитку її здібностей, інтересів, створенні сприятливих обставин для задоволення освітніх потреб кожного індивіда [454]. Відтак гуманістичний принцип є визначальною детермінантою концепції, системи формування та розвитку літературознавчої компетентності, організованої в руслі новітньої стратегії навчання як дослідження й спроектованої у вимір «людина – літературно-художня творчість». Гуманістична спрямованість формування літературознавчої компетентності посилюється іманентною природою літератури й літературознавства, що відзначаються потужним людинознавчим і людиноформувальним потенціалами. Саме літературно-художні тексти впливають на формування аксіосфери і світогляду людини. Отже, головну ідею принципу, що полягає в концентрації на особистісному становленні студента, реалізуємо в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, а саме – у ставленні до кожного студента як до особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Реалізація принципу гуманізації зумовлює усвідомленість морально-етичного вибору й утвердження активної громадянської позиції, сприяє їх становленню як творчих фахівців. Практичне впровадження принципу здійснюється на основі використання ефекту цілевизначення, осучаснення змісту, оновлення організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, відповідно до вимог персоналізованої освіти.

Доцільність урахування принципу *гуманітаризації* зумовлена націєтворчим значенням гуманітарного знання, світоглядно-формувальним потенціалом української літератури, тенденцією переорієнтації системи цінностей. На основі зазначеного принципу обґрунтовуємо актуалітети змісту системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: морально-духовне становлення студентів, розширення їх світогляду, інтегрування знань

про людину, дійсність, суспільство, зокрема – соціокультурну місію вчителя-словесника, формування навичок роботи в команді шляхом опрацювання самостійно осмислених відомостей із психологічних, педагогічних, філологічних, культурологічних курсів у перебігу дискусій, ділових та імітаційно-рольових ігор, виконання проєктів тощо. Вчені обґрунтовують, що людина, котра не володіє механізмами самопізнання й осмислення себе, власного буттєвого контексту, світу, в якому існує, особливостей багатовимірних комунікацій, поступово перетворюється на «раба чужих прагнень і маніпуляцій» (В. Байденко). Тому важливо в освітньому середовищі формувати особистість, яка спроможна адекватно пізнавати себе й реалії свого буття, що зумовлює її адаптацію та соціалізацію як вільної і творчої особистості. Володіючи основами філологічної науки, – стверджує О. Семенов, – учитель скеровує вплив націокультурних знань на учня, тобто ознайомлює його з історичним минулим, націоенергетичним потенціалом мови і літератури, захоплюючи елементами проблемного навчання [494, 39 – 40].

Отже, детермінантами використання принципів гуманізації та гуманітаризації є: людиновимірність, персоналізація освіти, антропоцентризм, що зумовлюють успішність суб'єкт-суб'єктного навчання. Обидва принципи реалізуємо шляхом вияву всебічної поваги й довіри, адекватного сприйняття й доцільного урахування світоглядних орієнтирів, ставлень, переконань і інтересів кожного студента; забезпечення максимально сприятливих умов для розвитку потенційних можливостей майбутніх учителів-словесників, їхнього самовизначення і подальшої самореалізації.

В умовах становлення інформаційно-технологічного суспільства, постійного збагачення ресурсів відкритого освітнього і наукового контентів, розроблення теорій штучного інтелекту, поширення інтелектуально-творчого капіталу важливими для розвитку активної творчої особистості є *принципи інформаційності й фундаменталізації*. Принцип інформаційності сприяє визначенню правил-орієнтирів пошуку, критичного осмислення, набуття відрефлексованої інформації з різних наукових галузей для з'ясування структури, змісту літературознавчої компетентності, особливостей її розвитку, а також із метою проєктування поетапного процесу її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Принцип фундаменталізації в дослідженні актуалізовано у зв'язку з динамізмом змін у педагогічній, психологічній і філологічній науці й освіті, необхідністю усвідомлення фундаментальних концепцій (феноменології, компаративістики, рецептивної естетики,

семіотики, наратології та ін.). «Фундаменталізація освіти, – наголошує Л. Губерський, – це відповідь на виклики глобалізації й одночасна умова успішного функціонування суспільства, нації та держави» [148, 136]. Означений принцип дозволяє зацентрувати увагу на формуванні у майбутніх учителів української мови і літератури умінь виявляти й усвідомлювати правила, закономірності, моделі, механізми проектування, поширення і розвитку літературно-художніх явищ, «абстрактних теорій та їх узаємодії» [137, 114]. Таким чином, принцип фундаменталізації забезпечує усвідомлене, а не механічне, інтуїтивне засвоєння майбутніми вчителями української мови і літератури змісту навчальних курсів у категоріях відповідних теорій, формування типу наукового мовомислення, їх бекграунду як детермінантів пізнання літературно-художніх явищ. Важливим моментом у реалізації принципу вважаємо узгодження загальнокультурного, філологічного, психолого-педагогічного, методичного контекстів професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури й наближення її змісту, форм і технологій до майбутньої професійної діяльності. Відтак, принцип фундаменталізації актуалізує проблеми:

- відповідності фахової підготовки словесників динамічному розвитку педагогічної, психологічної, філологічної науки в цілому і зокрема – теорії літератури, історії літератури, літературної критики, текстології, літературної евристики, герменевтики, імагології, читачезнавства, педагогічної риторики, професійної майстерності тощо;
- забезпечення високого рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринку праці, їх професійної мобільності і готовності використовувати «проривні» інновації;
- реформування шкільної літературної освіти, що пов'язуємо з моделюванням культурних бекграундів учнів відповідно до досягнень національного літературознавства, адаптуванням здобутків науки до запитів шкільної практики, що означає потребу формування інакшого типу інтелекту, позитивного мислення у сприйнятті реалій буття.

Актуальним завданням професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури є формування фахівців, здатних діяти в ситуаціях нестабільності, невизначеності, самостійно здійснювати пошук оптимальних шляхів розв'язання складних проблем. Його виконання потребує врахування принципів *безперервності, цілісності, системності, вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта діяльності й індивідуальності*. У межах дослідження означені принципи

дозволяють розглядати формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників як цілісний і водночас поетапний процес.

Доцільність використання *принципу безперервності* обґрунтовуємо необхідністю постійного оновлення та поглиблення компетентностей для повноцінного буття людини. Натепер індивідуалізована інформація як «привласнені» знання конкретної особистості, мотивація щодо їх осучаснення, а також вміння і здібності розглядають не тільки як важливу цінність, а насамперед – як вирішальний чинник особистісно-професійного зростання кожного індивіда. Реалізація у дослідженні принципу безперервності є підставою формування дослідницького бачення формування і розвитку літературознавчої компетентності особистості як неперервного процесу її зростання, а також аргументує розгляд спроектованої нами системи (див. п. 4.1.) як складової неперервної професійної освіти. Використання принципу саме на філософському рівні методології аргументує позицію щодо розуміння професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури як цілісної, відкритої системи, яка структурно поєднує рівні неповної, базової і повної вищої освіти різних типів (формальна, неформальна, інформальна). Характерною ознакою цієї системи є рекурентність, тобто використання попередньо набутих знань, досвіду в нових ситуаціях, що уможлиблює цілісність процесу становлення студента як творчого вчителя-словесника з чіткою громадянською і професійною позицією.

Отже, звернення до принципу безперервності, по-перше, дозволяє розглядати розвиток літературознавчої компетентності як цілісний тривалий у часі процес, що регулюється суб'єктивними й об'єктивними чинниками; по-друге, актуалізує самостійність, усвідомленість майбутніх учителів в оволодінні фаховими знаннями, набутті умінь професійної діяльності, розвитку філологічної культури, а також спрямованість на подальшу самоосвіту, професійне самовдосконалення; по-третє, уможлиблює вибір освітніх траєкторій, залежно від індивідуальних уподобань і нахилів.

Необхідність використання *принципу цілісності* в дослідженні аргументуємо логікою взаємозумовленого особистісно-професійного становлення студентів як творчих фахівців у площинах особистісної самоідентифікації та самореалізації, діяльнісно-процесуальній, взаємодії з найближчим соціокультурним і професійним оточенням. Урахування принципу дозволяє увиразнити цілісність: літературознавчої компетентності як інтегрованого утворення, що виявляється у зазначених площинах; процесу розвитку

літературознавчої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, що забезпечується їх продуктивною взаємодією з літературно-художніми творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному і художньо-творчому рівнях; системи формування та розвитку досліджуваного феномену. Означені принципи зумовлюють *вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта діяльності й індивідуальності*. Реалізацію означеної ідеї здійснюємо в розкритті індивідуально-особистісних проявів літературознавчої компетентності, що зумовлюють формування індивідуального стилю професійної діяльності, й урахування цих відомостей у розробленні й упровадженні системи розвитку досліджуваного феномену.

Зважаючи на світову тенденцію оновлення інформації, важливим для нашого дослідження є принцип *гнучкості*. Його дотримання сприяє підвищенню рівня інтелектуальної підготовленості, мобільності майбутніх учителів української мови і літератури як у процесі здобуття освіти, так і на етапі працевлаштування. У межах дослідження принцип гнучкості уможливує успішність вибору індивідуального освітнього маршруту, що ґрунтується, по-перше, на варіативності здобуття фахової освіти (самостійний вибір студентами спеціалізацій, варіативних навчальних курсів і спецсеминарів, модульних програм опанування курсів, форм і методів навчання і контролю), по-друге, на врахуванні потенціалу літературознавчої діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Реалізацією принципу передбачали варіативність саморегулювання, безперервне оновлення змісту, форм, технологій і методів професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, її адаптування до нових запитів суспільства знань.

Доцільність застосування принципу *відкритості* обґрунтовуємо сучасним станом розвитку літературознавчої науки, освіти, культури, суспільства. В умовах глобалізації поступ літературознавчої освіти, життєдіяльність кожної особистості та її саморозвиток не можуть бути однозначними, лінійними й чітко прогнозованими. Літературознавча творчість як форма діяльності потребує безупинного припливу енергії ззовні, що під дією податливого резонансного керування не може призвести до повної деструктивності. Реалізацію принципу відкритості у дослідженні забезпечуємо постійним взаємообміном інформацією між внутрішнім (індивідуально-особистісним) і зовнішнім (професійно-зорієнтованим) середовищем. Відповідно до цього оновлюємо цілі і зміст навчальних

курсів, удосконалюємо форми, методи і педагогічні технології, які зумовлюють розвиток літературознавчої компетентності студентів у педагогічних університетах.

Отже, на основі реалізації принципів філософського рівня методології (гуманізації, гуманітаризації, інформаційності, фундаменталізації, безперервності, цілісності, системності, вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта діяльності й індивідуальності, гнучкості й відкритості) розвиток літературознавчої компетентності осмислюємо як безперервний процес, здатний до самоорганізації і саморуху, що відбувається під дією зовнішніх і внутрішніх чинників.

У визначенні методологічних засад оперуємо категорією «науковий підхід». Підходи детермінують логіку дослідницького пошуку, а саме: адекватне сприйняття, розуміння та оцінювання окремих явищ, фактів, подій і уможливають їх зіставлення з відповідними реаліями буття людини. Кожному з підходів характерна своєрідна стратегічно-орієнтувальна схема дослідницького пошуку, а їх концептуальні положення забезпечують пізнання, дедуктивне розгортання теорії формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Розглянемо основні положення аксіологічного й екзистенційного підходів, що увиразнюють методологічні засади дослідження на філософському рівні. В умовах сучасної історико-політичної і соціокультурної ситуації актуалітетом нової філософії освіти є *аксіологія*, ідеї якої реалізуються на основі залучення суб'єктів освітніх процесів до світу цінностей і надання їм реальної допомоги у виборі пріоритетних ціннісних орієнтацій [5; 116; 294; 396; 402; 476]. Актуальність ідей аксіологічного підходу увиразнено положеннями нормативних документів. Згідно з «Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013) передбачено «впровадження акмеологічних та аксіологічних засад..., формування мотивації та створення умов для навчання й саморозвитку педагогів упродовж усієї професійної діяльності» [284]. Відповідно до міркувань В. Франкла [631], вродженою ціннісною орієнтацією, що притаманна кожній людині і постає як рушійний механізм її поведінки, є прагнення до пошуку і реалізації сенсу власного буття. «Використання аксіологічного підходу в методології педагогіки дозволяє осмислити професійне становлення особистості як соціально-педагогічний феномен, що відображається в основних категоріях і поняттях цього підходу» [289, 45]. Отже, використання аксіології як підґрунтя професійної підготовки майбутніх словесників має істотно змінити її зміст, форми і методи. Саме ціннісні орієнтири,

переконання й установки студентів щодо майбутнього фаху вчителя української мови і літератури, його соціокультурної ролі, самореалізації в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві зумовлюють професійні дії, визначають принципи поведінки, координують мотиви здобуття і поглиблення професійної освіти.

Поняття «ціннісні орієнтири» як основну характеристику людини осмислюють у царині філософії, педагогіки, психології, культурології (В. Андрущенко [13], І. Бех [75], І. Зязюн [216; 218], В. Огнев'юк [396], В. Орлов [402], О. Отич [411], В. Семиченко [500], О. Сухомлинська [529], Г. Філіпчук [557; 559], О. Шевнюк [585] та ін.). Відповідно до розвідок учених, система цінностей утворює фундаментальне підґрунтя виховання індивіда, тобто визначає найважливіші ідеї і цілі, у здійсненні яких полягає сенс буття як кожної людини, так і суспільства загалом. Природу ціннісної свідомості, ціннісного становлення майбутнього вчителя української мови і літератури досліджують у галузі педагогічної етики (Г. Васянович, О. Отич, Г. Падалка, Г. Сотська та ін.); структуру цінностей, механізми їх становлення, розвитку, функції оцінно-ціннісного ставлення – у психології (І. Бех, Л. Долинська, С. Максименко, Н. Максимчук та ін.). У простір педагогіки наукові результати філософських, етичних і психологічних досліджень щодо ціннісної свідомості людини екстраполюють безпосередньо (в конкретних ситуаціях, залежно від завдань підготовленості студентів до виконання фахової діяльності) або опосередковано (у проектуванні концепцій формування і розвитку системи цінностей учителя-словесника). Це зумовило виокремлення педагогічної аксіології як науки про освітні цінності, що, по-перше, віддзеркалюють систему значень, норм, канонів, ідеалів як детермінант педагогічних процесів, по-друге, утворюють відповідний компонент у структурі особистості педагога. У такий спосіб аксіологія сприяє розв'язанню проблем навчально-виховного процесу з допомогою ціннісних пріоритетів, а також увиразнює ключову роль особистості, зокрема її внутрішній світ в освітній парадигмі. Г. Філіпчук наголошує, що система освіти потребує ціннісно-світоглядної парадигми, а в концепціях, державних програмах, законах, змісті освіти, навчальних планах і програмах, підручниках і посібниках важливо зберегти оптимальний баланс професійної і світоглядної освітніх стратегічних функцій [557, 33]. Осучаснення професійної діяльності педагога має відбуватися, відповідно до міркувань провідних учених, на основі чіткого визначення системи аксіологічних характеристик, як-от: соціально-педагогічних, особистісно-педагогічних цінностей, цінностей-відношень, цінностей-якостей,



цінностей-знань [419, 120-122]. Цінності є своєрідними внутрішніми детермінантами професійної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Ціннісні орієнтири студентів-філологів, означаючи індивідуально-особистісне ставлення до окремих літературно-мистецьких явищ, простору художньої літератури загалом, творчого доробку окремих письменників, об'єктивної дійсності, оточення, до самих себе і суспільства, обумовлюють зміст їх літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії, самореалізації та подальшого професійного самовдосконалення.

У сучасній гуманістичній парадигмі освіти істотними для вчителів української мови і літератури визначаємо такі ціннісні орієнтири їх професійної діяльності: українознавчі цінності наукового, культурного, етичного, естетичного змісту, безпосереднє сприйняття особистості школяра, фасилітація, емпатія, розуміння, толерантність, етичні норми і правила педагогічної взаємодії. Зазначені цінності утворюють систему професійних орієнтацій розуміння сутності обраної професії, соціокультурної місії, виконання літературознавчої діяльності, здобуття фахової освіти, поглиблення науково-теоретичної обізнаності, здійснення самореалізації, професійного самовдосконалення на основі відпрацювання індивідуального стилю фахової діяльності. У дослідженні зважаємо і на такі теоретичні міркування: цінності мають потужну силу й зумовлюють моделювання нового культурного ідеального світу [331]; питання, пов'язані з визначенням ролі і місця людини у світі, сенсу її буття загалом, можуть розв'язуватися під кутом локальних, визнаних у конкретному суспільстві, цінностей, які утворюють абсолютну царину, розташовану «по той бік суб'єкта й об'єкта»; щодо цінностей неможливо стверджувати, «існують вони чи ні, суб'єктивні чи об'єктивні»; «цінності мають один вимір: значущість або важливість»; цінність – це універсальна системо- й смислоутворювальна філософська категорія [303]; емоційність – провідна категорія аксіологічної системи; «особистість – центральне ядро «царини цінностей»; «пізнання цінностей – це акт переваг, в інтуїтивній очевидності якого встановлюються «ранги» цінностей» [564]; теорія цінностей сприяє самопізнанню людини, усвідомленню власних, найбільш вагомих цілей, прагнень; істотним є усвідомлення того, що таке знання буде для особистості не менш важливим, ніж знання законів природи [640]; цінність є власне цінністю до того моменту, доки визнається в суспільстві і має значущість [567]; проблема визначення цінностей є більш важливою, ніж питання про їх вірогідність; вона набуває великого значення за умови існування сформованої у суспільстві сукупності цінностей [380]. Однак особливу увагу

зосереджуємо на сповідванні духовних цінностей українців, відображених у працях Г. Ващенко [107], М. Грушевського [146; 147], С. Єфремова [187], І. Огієнка [394; 395], С. Русової [487] та ін., що формують культурологічний контекст професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. У межах виконання завдань дослідження усвідомлюємо, що аксіологічний аспект осмислення літературно-художніх явищ забезпечує цілісність літературознавчої діяльності. Крізь призму аксіології чітко проектується системна логічна послідовність процесу сприйняття змісту твору за традиційною схемою: «автор – твір – читач». Відтак використання ідей аксіології актуалізує зразки літературно-художньої творчості і літературознавчої діяльності в умовах функціонування цифрової епохи, сприяє збагаченню внутрішнього світу людини духовними цінностями, створеними в усі часи розвитку людської цивілізації.

Реалізація концептуальних положень аксіології в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності передбачає звернення до світогляду майбутніх учителів-словесників й усвідомлення ними соціокультурної ролі філолога, впливає на готовність опановувати культурні цінності. Глибинно досліджуючи літературно-художні явища, студенти формують прийнятну для себе систему цінностей на засадах загально-людських, гуманістичних ідей і чеснот, видозмінюючи у такий спосіб себе та світ. Означений підхід має бути пріоритетним у сучасній педагогічній теорії й методиці фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у напрямі розвитку складних інтегративних педагогічних явищ, яким є літературознавча компетентність.

Позиціонування розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у вимірі аксіології потребує звернення до ідей *екзистенційного підходу*. У межах дослідження «екзистенцію» розглядаємо як внутрішнє (ціннісно-почуттєве) буття студента, що постійно трансформується у зовнішню (предметну) дійсність. Семантичний зміст лексеми «екзистенціалізм» визначено як течію сучасної ідеалістичної філософії, в царині якої окремі особистості протиставляється суспільство, заперечується об'єктивність власного буття, стверджується беззмістовність людського життя, безуспішність громадської діяльності. Істинним є буття людини, її емоційно-почуттєва сфера тощо [109, 338; 138, 150].

Для увиразнення структури і розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо за доцільне звернутися до теорії екзистенціалізму у визначенні та засвоєнні особливостей літературного процесу, окремих

мистецьких творів. У такій діяльності враховуємо філософські міркування про людське буття, що часто викристалізуються зі змісту осмислених літературно-художніх творів. Представники екзистенціалізму (М. Бердяєв, М. Бубер, А. Камю, М. Мерло-Понті, Х. Ортега-і-Гассет, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер та ін.) обґрунтували ідеї про унікальність буття людини як особистості, яка вилучена з будь-яких інших систем (політичних, соціальних, релігійних). Єдиною виправданою дійсністю під кутом екзистенціалізму є життя людини «наодинці з собою». Чітке усвідомлення студентами окресленої позиції обумовлює ґрунтовність дослідження зразків «екзистенційної творчості» («Людина біжить над прірвою» Івана Багряного, «Люди зі страху» Р. Андріяшика, «Місто» В. Підмогильного, «Недуга» Є. Плужника тощо). Опанування змісту творів українських письменників (наприклад, Івана Багряного, Василя Барки, О. Забужко, М. Матіос, В. Стуса й ін.), в яких утілено екзистенційні мотиви, ілюструє положення С. К'єркегора, що на шляху до «справжнього існування» людина переживає три стадії: естетичну (настанова на артистичну насолоду); етичну (акцентування уваги на відчутті обов'язку); релігійну (страждання, прилучення до долі Христа як життєвий принцип) [310].

У такий спосіб філософія екзистенціалізму вносить істотні корективи в методологію розуміння, по-перше, мистецтва як відображення повноцінного буття кожного індивіда (М. Хайдеггер [567]), і, по-друге, дозволяє виокремити й усвідомити аспекти заангажованості художньої літератури (Ж.-П. Сартр [16]). Адже центральною ідеєю філософії екзистенціалізму є унікальність кожної особистості, неповторність моральної позиції щодо «локальної спільноти». Важливого значення екзистенціалісти надають усвідомленню ідейного змісту мистецтва, що обумовлює світоглядне уявлення про динаміку його розвитку в кожен історичну епоху. Відтак розглянемо концептуальні положення екзистенціалізму, екстрапольовані у процес розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників:

– особистість приречена на самотність, вигнання у Всесвіті, на абсурдність існування як «метафізичний стан людини у світі» (А. Камю [246]). Яскравим прикладом для розуміння цієї концепції у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури є осмислення життєвої позиції українських письменників-емігрантів (Івана Багряного, Василя Барки, В. Винниченка, О. Кандиби, У. Самчука й ін.), представників Празької школи (О. Бургардта, Олега Ольжича, Ю. Липи, Є. Маланюка, О. Теліги й ін.), шістдесятників (І. Дзюби, Л. Костенко, В. Симоненка, В. Стуса й ін.);

– кожна особистість (письменник, літературний критик, громадський діяч, учитель літератури, студент, учень тощо) унікальна, їй властивий особливий внутрішній світ, почуття, переживання, мрії й прагнення;

– творчість – ефективна форма боротьби з абсурдністю і недосконалістю світу. Практичне втілення ідеї можна простежити на прикладі осмислення мистецької діяльності письменників (Ю. Андруховича, О. Забужко, П. Загребельного, Р. Іваничука, Л. Костенко, Марії Матіос, Ю. Мушкетика й ін.), фахової праці педагогів (Н. Бойко, Т. Бугайко, О. Глазової, М. Гузика, С. Жили, О. Захаренка, Є. Ільїна, Л. Коваленко, Л. Корицької, О. Куцевол, Є. Пасічника, І. Синиці, О. Слоньовської, Б. Степанишина, Г. Токмань, О. Ходацької, З. Шевченко та ін.);

– твір – це проекція особистості автора, тому лише на основі аналізу художньої дійсності, створеної митцем, можливо пізнати таємничий світ авторської екзистенції. Наприклад, всебічно охопити індивідуально-творчу сутність Ю. Андруховича, В. Винниченка, М. Вінграновського, О. Довженка, П. Загребельного, Л. Костенко, В. Сосюри, П. Тичини, Г. Тютюнника, В. Шевчука вдається тільки на основі цілісного ґрунтового дослідження їхньої творчості;

– відчуженість існування особистості взаємопов'язана з абсурдністю її буття (наприклад, «Брухт» П. Загребельного, «Записки українського самашедшого» Л. Костенко, «Морок» Ю. Мушкетика, «Дзигар одвічний», «Мор», «Привид мертвого дому», «Три листки за вікном» В. Шевчука тощо).

У проекції екзистенціалізму можливо найбільш повно досягнути життєве кредо письменників, із урахуванням соціально-політичних й історико-культурних обставин усвідомити адекватність їхніх світоглядних позицій, переконань, орієнтирів, оцінити вчинки літераторів, зрозуміти їхні прагнення, мрії. Виходячи з концептуальної ідеї екзистенціалізму, припускаємо, що формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури має позитивну динаміку не тільки за умови усвідомлення ними сутності екзистенціалізму як підходу та методу аналізу літературно-мистецьких явищ, а й щодо розуміння сенсу власного буття і себе як складної екзистенційної системи. У такому контексті науково цінним є міркування І. Зязюна, що однією з екзистенційних властивостей людини є компетентність як продукт «власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [217, 11].

Успішність розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури залежить насамперед від їхньої індивідуальної особистісної життєвої позиції: світоглядних орієнтирів, переконань, настанов, ставлень до професії вчителя, фахової діяльності, до літератури й інших видів мистецтва, до учнів, урешті – до самого себе. Важливим є поглиблення літературної поінформованості, умінь адекватно сприймати, оцінювати й інтерпретувати сприйнятий матеріал у контекст буття конкретної людини. Наведене міркування підтверджуємо позицією О. Отич, що освіта у вимірі екзистенційного підходу – це процес розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей. Центральний її об'єкт – індивід, який розвивається у гармонії з його глобальними проблемами волі, сенсу життя, відповідальності тощо [411, 82 – 83].

Отже, основним завданням у процесі розвитку літературознавчої компетентності крізь призму екзистенційного підходу розуміємо таке: формувати майбутнього вчителя української мови і літератури як активну творчу особистість, здатну до самоздійснення на основі віднайдення оригінальних способів і алгоритмів виконання літературознавчої діяльності як підґрунтя майбутньої професійної праці, подальшої самореалізації і саморозвитку. Виконати це завдання можливо за умови створення сприятливого середовища для самореалізації і саморозвитку кожного студента у процесі виконання літературознавчої діяльності, зокрема – надання майбутнім фахівцям допомоги у виборі стратегії щодо проведення конкретного дослідження, виборі ціннісно-світоглядних орієнтирів, усвідомленого прийняття рішень, самовизначення.

На основі теоретичного аналізу методологем приходимо до висновку, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у педагогічних університетах важливо здійснювати з урахуванням науково обґрунтованих принципів філософського рівня методології, ідей аксіологічного й екзистенційного підходів, що забезпечують цілісне підґрунтя дослідницького пошуку. *Аксіологічний підхід* дозволяє актуалізувати професійний світогляд, суб'єктивну позицію студентів, детермінувати утворення ціннісних установок щодо майбутньої професії, літературознавчої діяльності, прагнення засвоювати культурні цінності. Реалізація концепції аксіологічного підходу в дослідженні передбачає визначення конкретних цінностей, які виконують роль суспільних ідеалів та орієнтирів. Урахування ідей *екзистенційного підходу* дає змогу у процесі здобуття фахової освіти змістити акценти на осмислення пережитих спостережень, вражень, емоцій. Відомості з літературознавчих наук, усвідомлені під

впливом ціннісних індивідуально-особистісних переживань, емоційних вражень, у процесі виокремлення чи обґрунтування зв'язків між ними відрізняються вищим рівнем усвідомленості й міцності, аніж механічно запам'ятована інформація.

Реалізація концептуальних ідей філософського рівня трансформує процес навчання у процес підготовки вчителя української мови і літератури як особистості професіонала, здатного самореалізуватися на основі максимального задіювання власних можливостей щодо літературознавчої діяльності. Відтак методологічне підґрунтя загальнонаукового рівня дослідження увиразнюємо сукупністю методологем, що окреслюють стратегічно-тактичні вектори пізнання сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та її розвитку у процесі професійної підготовки у педагогічних університетах. Зміст методології загальнонаукового рівня відображається у загальнотеоретичних принципах: науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практико зорієнтованості, надпредметності, системному, синергетичному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному, компетентнісному підходах.

Загальновизнаною є позиція щодо пріоритету *принципів науковості й об'єктивності* в дослідницькій діяльності. Використання цих принципів у підготовці майбутніх учителів відображає закономірний зв'язок між змістом науки і змістовим наповненням кожного навчального курсу. Реалізацію принципу забезпечуємо, по-перше, використанням науково обґрунтованої інформації, відповідно до новітніх результатів літературознавчих студій; по-друге, науковою інтерпретацією фактів літературно-художньої практики; по-третє, науково об'єктивним оцінюванням літературознавчих, педагогічних, психологічних, методичних, лінгводидактичних публікацій. Використання принципів *детермінізму, доказовості, єдності свідомості і діяльності* є підставою розглядати розвиток літературознавчої компетентності як взаємозумовлений поетапний процес, що відбувається в індивідуально-особистісній структурі майбутнього вчителя-словесника під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. У форматі цих принципів внутрішні (психічні) якості особистості є основними детермінантами динаміки літературознавчої компетентності, а розвиток – процесом подвійної детермінації, що спрямований на розкриття потенціалу, усвідомлення і прийняття зовнішніх подразників – соціокультурних, педагогічних впливів. Цілісне використання принципів, по-перше, передбачає звернення до механізмів самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку, а по-друге, дозволяє синтезувати внутрішній і зовнішній аспекти детермінації

літературознавчої діяльності як необхідної обставини особистісно-професійного зростання майбутніх учителів української мови і літератури, у межах і під впливом якого відбувається становлення літературознавчої компетентності.

Відповідно до сучасних наукових і освітніх тенденцій щодо важливості самоосвіти, самореалізації, саморозвитку майбутніх учителів-словесників враховували *принципи практикозорієнтованості і надпредметності*. Практичне застосування принципів здійснено, по-перше, на основі виокремлення найбільш вагомий інформації (методологічних, наукових і культурних знаків – методологем, логем, культурем, міфологем), смислових домінант (концептів), що інтегрують окремі інформаційні компоненти міждисциплінарного змісту професійної підготовки; по-друге, шляхом визначення і характеристики системоутворювальних елементів, взаємозв'язків між змістовими модулями одного курсу, між різними курсами й інтегрованими модулями з метою розвитку літературознавчої компетентності. Важливу роль надано науковим методам і способам пізнання, міждисциплінарним поняттям, ідеям, концепціям, що забезпечують виконання літературознавчої діяльності і в такий спосіб сприяють самореалізації майбутніх учителів української мови і літератури.

Необхідність цілісного розв'язання проблеми зацентувала увагу до *системного підходу*. Сутність підходу увиразнено в таких міркуваннях: напрям у методології науки, зорієнтований на розроблення методів дослідження та конструювання складних за організацією об'єктів як систем [138, 243]; підхід до всебічного вивчення явищ як взаємопов'язаних компонентів цілого, встановлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між окремими елементами системи й іншими об'єктами, характеристика основних тенденцій, закономірностей [562, 478]; напрям методології досліджень, сутнісний бік якого означає дослідження об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [353]; методологічний засіб, що в онтологічному й гносеологічному аспекті передбачає спеціальну стратегію дослідження моделі об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження [85]; напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, що передбачає вивчення об'єктів як систем [309]. Спільна ознака дефініцій така: вивчення структури досліджуваного об'єкта шляхом виокремлення зв'язків між складниками цієї системи, встановлення особливостей функціонування і розвитку окремих елементів з урахуванням методологічних принципів цілісності, системності, емерджентності і взаємозумовленості.

Використання положень системного підходу з метою дослідження процесу розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури передбачало врахування специфіки різних наук. Так, у наукових студіях Р. Барта [67], У. Еко [16, 406-420], Ю. Лотмана [329; 330] та ін. обґрунтовано доцільність використання методології системного підходу в літературознавстві. Крізь призму системного підходу літературно-художній простір розглядають як ієрархію кодів («асоціативних площин»), які означають зв'язок тексту з іншими позатекстовими мегаструктурами. Зокрема, Ю. Лотман обґрунтував, що художній твір – це явище, яке є системою структур і має позасистемні елементи, що можуть бути компонентами іншої системи в межах окресленої цілісності й постають як додатковий інформаційний резерв [330]. Найвищим рівнем такої структури літературознавець позиціонував ідеологічні коди, що охоплюють закономірності побудови й функціонування філософської, релігійної та політичної площин. Часто реконструйовані жанрові коди, комунікативні модули, етикетні формули одних і тих самих текстів зумовлюють виникнення комплексу «додаткових кодів» (йдеться про варіанти інтерпретацій і різночитань художніх творів). Відмінності у міркуваннях автора тексту й реципієнта на рівнях свідомості і літературознавчої діяльності утворюють «найвищий поріг декодування». Д. Фоккема [630] основну увагу зацентрував на системних утвореннях (жанрова структура, специфічний письменницький ідіолект). Р. Барт [67] аргументував доцільність диференціації акціональної, семіотичної, герменевтичної, культурологічної і символічної ієрархій художнього твору. Окреслені міркування обумовлюють алгоритми літературознавчої діяльності щодо осмислення літературно-художніх явищ, й враховані нами в розробленні методичного забезпечення розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

У дослідженні враховуємо ключові особливості системного підходу (цілісність, функціональність, ієрархічна структурованість, динамізм), а також використовуємо алгоритм пізнавального і конструктивного аспектів. Пізнавальний – передбачає вивчення зовнішніх характеристик літературознавчої компетентності як системи через детальне дослідження ознак її внутрішніх елементів (структури і змісту); конструктивний – виявлення проблем професійної підготовки і шляхів їх розв'язання, визначення функцій кожного з компонентів системи, уточнення змісту і структури, що цілісно формують розуміння зовнішніх умов становлення літературознавчої компетентності майбутніх



учителів-словесників. Системний підхід забезпечує чітке відображення ознак цілісності, скоординованості, ієрархії в розкритті структури літературознавчої компетентності та системи її розвитку як особистісно-професійного феномену. У дослідженні враховуємо концепції Л. Виготського [123], І. Зимньої [211], В. Казмиренка [243], Б. Ломова [328], Ю. Трофімова [438], В. Юрченка [461] та ін. щодо взаємодії внутрішнього, суб'єктивного й зовнішнього, об'єктивного середовища у формуванні професійних якостей педагога. Системотвірним елементом такої взаємодії позиціонуємо літературознавчу діяльність як підсистему, що зумовлює самоорганізацію вчителя української мови і літератури, і, таким чином, сприяє його самоздійсненню в соціокультурній, індивідуально-особистісній, професійно-діяльнісній сферах. Вивчення феномену літературознавчої компетентності у вимірі системного підходу можливе у фокусі педагогіки, психології, лінгво- і літературознавчої дидактики, методик викладання літератури з урахуванням новітніх здобутків філології, культурології, філософії. У кожному випадку досліджуване утворення може проявлятися в інакшій формі й різнорідних характеристиках взаємозв'язків між підсистемами й елементами підсистем. Ефект реалізації підходу забезпечуємо міждисциплінарним синтезом, що зумовлює використання ідей інтеграції на конкретна науковому рівні методології.

Урахування своєрідності розвитку літературознавчої компетентності в сучасних соціокультурних умовах потребує звернення до методологем *синергетики*, що забезпечує осмислення сутності явищ і предметів у їхній внутрішній цілісності. Ідеї синергетичного підходу актуалізовано у працях В. Андрущенка [561], О. Вознюка [119], Н. Гузій [150], О. Дубасенюк [178], І. Зязюна [216], В. Кременя [291], В. Лутая [335], Н. Протасової [454] та ін. Так, В. Лутай, пропагуючи екстраполяцію синергетики у площину освіти, переконливо доводить, що крізь призму синергетичного підходу можливо розв'язати більшість освітніх суперечностей, які існують між авторитарним і вільним типом педагогічної діяльності, а також між теоріями спадковості й виховання, формування людини тощо [335]. На переконання І. Зязюна, саме синергетичний підхід допомагає усвідомити нелінійність, багатофакторність, ймовірність дійсного світу, поліваріантність шляхів його розвитку, що неможливо усвідомити на основі класичних теорій і моделей з їхнім лінійним уявленням про розвиток і самоорганізацію [216, 439]. Наголошуючи на перспективах синергетичного підходу у розв'язанні суперечливих питань сучасної науки, О. Дубасенюк обґрунтовує, що ідея самоорганізації – це основа

прогресивної еволюції. Її відмінна ознака – можливість виникнення більш складних, ієрархічно організованих системних структур, дослідження яких можливе тільки у проекції синергетики [178, 6]. Погоджуємося з міркуванням вченої, що використання синергетичного підходу дозволяє масштабніше врахувати вплив соціокультурного середовища на розвиток наукового пізнання й забезпечує уникнення непереконливого методу «спроб і помилок».

Будь-яка структура, відповідно до теорії нелінійних динамічних систем, здатна до самоорганізації. Зважаючи на міркування Г.Малинецького, ненауковий (художній, публіцистичний, літературно-критичний, мемуаристика тощо) текст – це динамічне явище, що може саморозвиватися, як і будь-яка система. «Вийшовши від автора, – зауважує вчений, – текст починає існувати, відповідно до закладеного в ньому алгоритму, незалежно від волі його творця» [133, 12]. Якщо основним способом формування літературознавчої компетентності гіпотетично розглядати творчу синтетичну діяльність як діалогічну взаємодію науки й художньої словесності, що поступово стає науково обґрунтованою, взаємопов'язаною із прогнозованими очікуваними результатами літературного розвитку, то розвиток літературознавчої компетентності відбуватиметься за механізмом самоорганізації. Отже, використання синергетичного підходу сприяє становленню досліджуваного утворення шляхом виконання літературознавчої діяльності, яка спрямована на адекватне сприймання, оцінювання літературно-мистецьких і теоретико-літературних явищ, фактів та створення логічних схем, алгоритмів, моделей, коментарів, текстів у друкованій та мультимедійній формах. Реалізацією методологом синергетичного підходу в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності передбачаємо: по-перше, синтез позитивних елементів кожного з видів літературознавчої діяльності студентів у новій філософії освіти для розвитку індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних складників, що спонукають до творчості і сприяють формуванню філологічної та читацької культури; по-друге, використання досягнень різних літературознавчих шкіл до опанування мистецької спадщини та феномену художнього мовомислення українського письменства.

Загальноосвітні навчальні заклади потребують учителів української мови і літератури, які спроможні не лише усвідомити власну соціокультурну місію і професійну роль, а й самостійно створити особистісно-розвивальне, культуро-орієнтоване

середовище ефективної взаємодії з учнями. Тому особливу увагу в розв'язанні проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників приділяємо *особистісно зорієнтованому підходу*, що уможлиблює єдність емоційно-чуттєвого й раціонального пізнання, обумовлює їхній гармонійний розвиток. У психолого-педагогічній теорії й освітній практиці заактуалізовано важливе значення особистісно зорієнтованого навчання, самостійності й активізації когнітивних і творчих процесів у підготовці конкурентоспроможних фахівців в умовах динамічного прогресу інформаційно-технологічного суспільства. Вимоги щодо доцільності використання особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі, адаптування його до конкретних обставин обґрунтовують Г. Балл [6], І. Бех [75], І. Зязюн [216], О. Пехота [429], Е. Помиткін [445], В. Рибалка [470] та ін. У наукових розвідках останнього десятиліття дослідники обстоюють позицію щодо особистісно зорієнтованого підходу для ефективної організації навчально-виховного процесу в напрямі переорієнтації системи освіти на прогресивний всебічний розвиток її суб'єктів, що означає постійний саморух індивіда у напрямі розкриття всіх індивідуально-особистісних можливостей. Означений підхід дозволяє усвідомити професійну діяльність учителя української мови і літератури як цілісність психолого-педагогічних дій, спрямованих на вивчення і розвиток особистості учня. Змістове наповнення цих дій складають просвітньо-психологічні, психодіагностичні, психокорекційні, психоконсультативні, психорозвивальні компоненти [470, 128–129]. З огляду на це, концептуалізовано ідеї особистісно зорієнтованого підходу в педагогіці і психології як філософське положення про розвиток кожного суб'єкта освітнього процесу. Реалізація підходу в дослідженні зумовлює розкриття та максимальне врахування індивідуально-особистісних якостей кожного студента в літературознавчій діяльності. У дослідженні також урахуємо основні характеристики особистісно зорієнтованої освіти: спрямованість освітнього процесу на утвердження людини як неповторної індивідуальності, культуро-, духовно- і життєтворчого суб'єкта культури; індивідуально-особистісну значущість навчання, сенс буття кожного індивідуума, збереження й відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, особистої свободи і моралі; культуротворчість; соціалізацію; зорієнтованість на задоволення екзистенційних потреб; перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самокерування [95]. Отже, використання означеного підходу уможлиблює

проектування, розгляд і реалізацію системи формування та розвитку літературознавчої компетентності в єдності індивідуально-особистісного й професійно-діяльнісного аспектів, а саме «перехід» студентів із статусу «пасивний слухач, який репродукує «готові» відомості, відтворювач-компілятор інформації» – у статус «активний суб'єкт освітнього процесу, дослідник-інтерпретатор, креативний співтворець, трансфесіонал». Виконання таких соціально-професійних ролей забезпечує прояви літературознавчої компетентності кожного студента, що конкретизовано у виокремленні й обґрунтуванні смисло-значущих, естетично-ціннісних істин літературно-художніх явищ. За умов позиціонування концепції особистісно зорієнтованого підходу у визначенні сутності професійної освіти, змісту її літературознавчого компонента абсолютною цінністю є власне суб'єкт освітнього процесу як неповторна індивідуальність. Урахування провідних ідей особистісно зорієнтованого підходу є важливим у виборі кожним студентом індивідуального освітнього маршруту опанування навчальних курсів, проектування форм, технологій здобуття освіти. Відтак їх дотримання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури передбачає посилення внутрішньої мотивації до самореалізації в умовах спеціально створеного професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища.

Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх фахівців значною мірою залежить від процесу й результатів осмислення літературно-художніх творів та представлення різних моделей розуміння і варіантів інтерпретацій. Тому в дослідженні враховуємо положення *діяльнісного підходу*, відображені в працях Ю. Бабанського [19], Г. Балла [63], О. Бодальова [89], Вол. Бондаря [93], П. Гусака [155], Г. Костюка [288], О. Леонтьєва [317], К. Роджерса [483] та ін. Таким чином маємо підстави послідовно осмислити компоненти професійної підготовки, визначити місце суб'єктів і умови навчання, з'ясувати взаємозв'язки дидактичного (мета, завдання, принципи планування, зміст, методи, прийоми, форми тощо) і психологічного аспектів (мотиви, ставлення, переконання, світоглядні орієнтації, цінності й ін. індивідуально-особистісні можливості студентів). Сучасні науковці (Є. Бондаревська [95], А. Вербицький [110], І. Зязюн [216], Л. Подоляк [438], В. Семиченко [499], С. Сисоєва [507] та ін.) відзначають важливу роль теорії діяльності в перебудові освітніх процесів і розв'язанні актуальних педагогічних проблем. Поділяємо наукові позиції і вважаємо, що врахування методологами діяльнісного підходу сприяє ефективності професійної підготовки майбутніх учителів,

розвитку їх творчого критичного мислення, перетворювального інтелекту, формуванню культури літературознавчої творчості як найвищого ступеня фахової діяльності.

Актуальною є думка О. Леонтєва, що діяльнісне підгрунтя особистості охоплює не тільки її природні задатки і нахили, набуті знання, вміння і навички, а, передусім, систему діяльностей, що здійснюється шляхом застосування цих знань і вмінь [317, 142]. Відтак діяльність має бути вирішальним фактором самореалізації й безперервного саморозвитку людини, головним параметром її індивідуально-особистісної структури. Керуючись концепцією Г. Сагач [483], уважаємо, що діяльнісний підхід забезпечує пізнання індивідуально-особистісного розвитку людини у площині її взаємодії із соціокультурним і освітнім середовищем на основі осмислення нею текстів як результатів літературознавчої діяльності. Виконати науковий аналіз діяльності означає окреслити предмет, мотиви, різновиди дій і операцій, що утворюють її механізм. Використання ідей діяльнісного підходу у межах дослідження дозволяє синтезувати здобутки напрацьованого досвіду з педагогічної психології, психопедагогіки, літературознавства і лінгводидактики, зокрема: визначити переваги проблемного, програмованого, інтерактивного навчання; розглянути досягнення з проблем адекватного усвідомлення, інтерпретації художніх творів як основні складники процесу розвитку літературознавчої компетентності; уточнити роль і функції суб'єктів, обставин цього процесу, встановити корелятивні зв'язки між зовнішнім і внутрішнім ракурсами, що інтегруються у виконанні літературознавчої діяльності. Діяльнісний підхід засвідчує пріоритет літературознавчої діяльності в активізації індивідуально-особистісних ресурсів студентів, спонуканні їх до літературознавчої творчості, а також передбачає врахування психологічних механізмів активності людини під час роботи з текстом як одиницею ціннісної навчально-художньої інформації, систематизованого зразка мовомислення у межах окремого проблемно-тематичного аспекту, контексту, жанру, конфігурації, ситуації, сфери, орієнтації на певного адресата, із відтворенням соціального, культурологічного, діяльнісного тла, відображенням соціальної, професійної, особистісної позиції. У межах реалізації розробленої нами системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів діяльнісний підхід позиціонуємо як ефективний шлях активізації й актуалізації індивідуально-особистісних якостей студента.

У дослідженні використовуємо методологеми *компетентнісного підходу*, системно-цілісне утвердження якого сфокусувало увагу на результативній складовій

фахової підготовки й зумовило зміщення акцентів від «знеособленої освітньої парадигми» (В. Луговий) до особистісно-центрованої. В умовах сьогодення компетентнісний підхід визнано ефективним і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої освіти [272, 9]. Різномасштабні питання щодо визначення сутності, прогресу і шляхів упровадження компетентнісного підходу розробляються в освітній практиці з 90-рр. ХХ ст. Учені працюють за такими напрямками: *осмислення проблеми в межах понятійного поля «компетентність-компетенція»* (Н. Бібік, Л. Гусак, П. Гусак, І. Зимня, В. Краєвський, П. Лернер, О. Петрук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, В. Шадриков та ін.); *аналіз методологічного підґрунтя професійно-педагогічної діяльності і професійної компетентності вчителя* (В. Андрущенко, В. Байденко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, Л. Спірін та ін.); *визначення теоретичних і організаційно-педагогічних засад формування професійної і професійно-педагогічної компетентностей вчителя* (В. Адольф, Вол. Бондар, Л. Вовк, І. Зимня, А. Маркова, Л. Мігіна та ін.).

Науковці, поділяючи позицію І. Зимньої [210], обґрунтовують три етапи реалізації компетентнісного підходу в освітній системі. На першому етапі (1960 – 1970) у педагогіці було закладено передумови появи нових понять на позначення результатів освітньої підготовки. На другому етапі (1971 – 1990) категорії компетентності/ компетенції почали активно використовувати в теоретичних розвідках та у практиці мовної освіти, а також у навчанні ефективній комунікативній діяльності майбутніх фахівців із управління і менеджменту в системі професійної підготовки. Дослідники активізували діяльність у напрямі осмислення семантичного змісту компетентностей і компетенцій, формулюючи нові варіанти тлумачень понять, виокремлювали від 3 до 37 складових зазначеної категорії, започаткували проектування нової парадигми освіти, фінальним результатом якої вбачали формування сукупності компетенцій. Особливістю третього етапу (1990 – 2005) є дослідження наукової природи тезаурусу педагогіки у площині компетентнісного підходу, всебічного вивчення категорії «професійна компетентність». Протягом останнього десятиліття компетентнісний підхід утверджується як основний стратегічний механізм і показник досягнення цілей освітньої системи, а поняття «компетентність» і «компетенція» – як категоріальні детермінанти, що передбачають зміщення акцентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури із предметної орієнтації освітнього процесу на особистісно-діяльнісну. Пріоритету

набувають питання щодо основних підходів керування набутими індивідом знаннями й постійно оновлюваною інформацією з метою розв'язання соціальних, професійних завдань, в яких виявляються й реалізуються компетентності. Викристалізуються досягнення методологічних ідей реалізації компетентнісної освітньої парадигми; переосмислюється значущість компетентнісно-орієнтованої освіти в умовах трансформаційних змін із позиції створення сприятливих умов для самореалізації кожної особи. На основі узагальнення психолого-педагогічних студій про сутнісні аспекти компетентнісного підходу виокремимо концептуальні міркування, що увиразнюють методологічне підґрунтя дослідження. Компетентнісний підхід:

- передбачає цілісну переорієнтацію системи освіти за алгоритмом: «від процесу – до результатів в особистісно-діяльнісному аспекті», вивчення таких результатів у вимірі затребуваності забезпечує конкурентоспроможність випускників, розвиток у них відповідного потенціалу для розв'язання проблем буття людини [273, 47];

- фокусує увагу на важливих результатах освітніх процесів, надає пріоритету вмінням людини раціонально виконувати практичні завдання [442];

- сприяє утвердженню характеристик результативного виконання завдань, детермінованих вимогами конкретної професійної діяльності [194];

- зорієнтовує освітні процеси на розвиток системи вмінь, смислових орієнтирів, адаптивних можливостей, досвіду, а також шляхів трансформаційної діяльності для отримання певного продукту [62];

- є засобом досягнення мети освітньої підготовки, передбачає залучення майбутніх фахівців до розв'язання професійних проблем, усвідомлення ними значення інтелектуального рівня, професійного досвіду, формування готовності використовувати такі якості у практичній діяльності [271];

- виявляється як особлива форма пізнання та виконання навчальної діяльності, керування нею в конкретних умовах, відповідно до галузевих меж у вимірі компетенцій, визначених суспільством; пріоритетними орієнтаціями є наукованість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [204] та ін.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів-словесників на засадах компетентнісного підходу дає можливість чітко визначити освітні результати відповідно до запитів суспільства і навчальних закладів, потреб кожного студента. Водночас урахування ідей компетентнісного підходу забезпечує результати формування та

розвитку літературознавчої компетентності як особистісно-професійного утворення на основі посилення практичної спрямованості освітніх процесів і збереження фундаментальності професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Отже, розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних університетах важливо здійснювати з урахуванням аксіологічного, екзистенційного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного, синергетичного, компетентнісного підходів, що забезпечують філософське та загальнонаукове підґрунтя авторської стратегії дослідницького пошуку, концепції і системи формування та розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах. Урахування методологем філософського і загальнонаукового рівнів у дослідженні дає змогу: усвідомити і розкрити сутність літературознавчої компетентності як складного динамічного особистісно-професійного феномену; відобразити цілісність його формування, обґрунтувати скоординованість, ієрархію рівнів на основі виокремлення системоутворювальних елементів; зрозуміти й висвітлити динаміку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як системного процесу в межах особистісно-професійного становлення; визначити внутрішні взаємозв'язки, взаємодію індивіда з об'єктами зовнішнього середовища; спроектувати систему, відповідно до якої реалізуємо теоретичні пошуки у практичній діяльності у процесі професійної підготовки вчителів-словесників; утвердити ідею активізації потенційних можливостей і здібностей майбутніх учителів української мови і літератури, зініціювати пошук та створення ними власних шляхів саморозвитку; розглянути процес формування та розвитку літературознавчої компетентності у контексті особистісно-професійного становлення студентів як творчих фахівців; створити необхідні умови для поетапного входження майбутніх учителів української мови і літератури як суб'єктів літературознавчої діяльності вже з I курсу у професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище й спонукати студентів спеціально організованим змістом і методико-технологічними засобами до професійної діяльності.

Цілісне використання методологем філософського та загально наукового рівнів увиразнює теоретичні засади дослідження, дає змогу уточнити принципи, підходи конкретно наукового і методико-технологічного рівнів методології, що схарактеризовані в подальших підрозділах.



## Висновки до розділу 1

На основі аналітичного огляду наукових студій щодо фахової освіти майбутніх учителів української мови і літератури, осмислення суспільної й освітньої практики доведено актуальність наукової проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на соціокультурному, науково-педагогічному й освітньо-практичному рівнях; обґрунтовано соціокультурну значущість і об'єктивну потребу виконання дисертаційного дослідження, спрямованого на вдосконалення вищої педагогічно-філологічної освіти у напрямі підготовки компетентних фахівців із інноваційним типом мислення, та в методологічному ключі спроектовано стратегію дослідницького пошуку.

Теоретичний аналіз наукових розвідок у контексті проблеми засвідчив, що питання системно-цілісного вивчення сутності, структури літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, її формування та розвитку в освітньому просторі висвітлюються епізодично. Недостатньо вивчено аспекти особистісного і професійного становлення студентів як творчих фахівців, їх подальшої самореалізації на основі вияву окремих різновидів індивідуально-особистісних чи професійно-особистісних утворень, зокрема літературознавчої компетентності. Головне утруднення вбачається у відсутності обґрунтованих методологічних і теоретичних засад щодо внесення змін у традиційний процес професійної підготовки на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, концептуальних основ та системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних університетах.

За результатами дефінітивного аналізу уточнено зміст понять «учитель української мови і літератури», «професійна підготовка», «педагогічна освіта», «філологічна освіта», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя української мови і літератури», «літературна освіта», «літературознавство», «літературознавча освіта», «літературознавча підготовка» з урахуванням ідеї поліпарадигмальності, синтезу особистісного і професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури. Вивчення еволюції зазначених понять крізь призму науки й історичного досвіду підготовки учителів-словесників дало змогу виявити такі здобутки: формування ґрунтовних знань, полімовності, досконалого володіння

методикою викладання навчальних предметів для розвитку здібностей учнів в освітній підготовці XIX ст.; виконання дослідницької діяльності, упровадження отриманих результатів у навчально-виховний процес; виховання на цінностях національної культури, відтворених у фольклорних і літературних текстах тощо в освітній системі поч. XX ст.; становлення наукової теорії професійної підготовки вчителів літератури у XX ст.; використання потенціалу сучасної освіти щодо творчого розвитку і професійного зростання особистості у XXI ст.

Для розв'язання проблеми формування літературознавчої компетентності на основі теоретичного аналізу наукознавчих і психолого-педагогічних розвідок спроектовано загальну стратегію дослідження, що зумовила логіку дослідницького пошуку й детермінована розумінням сутнісного боку методології як сукупності методологем філософського, загальнонаукового, конкретнаукового, методично-технологічного рівнів. Перший рівень методології дослідження представлено принципами гуманізму, гуманітаризації, інформаційності, фундаментальності, системності, цілісності, безперервності, вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта певної діяльності й індивідуальності, а також аксіологічним, екзистенційним підходами. Означені методологеми забезпечили розкриття наукової проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на найвищому рівні концептуалізації. Другий рівень репрезентовано принципами науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практико-зорієнтованості, надпредметності та концептуальних ідей системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів. Використання наведених методологем уможливило визначення сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, раціональне проектування і реалізацію системи її розвитку у педагогічних університетах. Третій рівень методологем дослідження репрезентовано принципами філологічної професійно-практичної спрямованості, адаптованості й наступності професійних літературознавчих знань, керованості і самокерованості, діалогічності, модульності, диференціації та індивідуалізації, автономності й інтегративності, настанови на творчий саморозвиток, опори на самостійну роботу, самостійне навчання, рефлексивності, активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності, а також інтегративним, герменевтичним, креативним підходами. Означені методологічні орієнтири враховано у

проектуванні й реалізації системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах. Четвертий рівень представлено принципами всебічної спрямованості освітнього процесу на поглиблену роботу з текстом; індивідуально-особистісного характеру літературознавчої діяльності (суб'єктності сприйняття та інтерпретації літературно-художніх явищ); принципу узгодженості форм і методів літературознавчої діяльності зі змістово-стильовими особливостями досліджуваного тексту (наукового, навчального, літературно-критичного, художнього, публіцистичного); поетапності розвитку літературознавчої компетентності: від наслідування еталонних зразків – до літературознавчої творчості; спрямованості освітнього процесу на перехід від інтуїтивних дій у ситуації невизначеності до поміркованого, науково обґрунтованого виконання суперечливих завдань, активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності. Складники усіх рівнів методології взаємообумовлені й водночас відрізняються саморухом, що простежується в ході проведення дослідження.

На основі результатів теоретичного аналізу літературознавчу компетентність майбутніх учителів української мови і літератури визначено як динамічну ієрархічну систему елементів, що на індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному рівнях цілісно забезпечують готовність виконувати літературознавчу діяльність з метою самореалізації і професійного саморозвитку. Сформульовано концептуально-методологічне бачення формування та розвитку літературознавчої компетентності як системно-синергетичного, аксіологічно-екзистенційного, цілісного і водночас поетапного процесу, що відбувається у межах особистісного і професійного становлення. Означено необхідність розгляду літературознавчої компетентності у вимірах особистісної самоідентифікації та самоорганізації, діяльнісно-процесуальному, взаємодії з соціокультурним і професійним оточенням, обґрунтування її структури, змісту і процесу розвитку в майбутніх учителів української мови і літератури у контексті особистісно-професійного становлення, що окреслило змістове наповнення наступного розділу.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора – [25], [26], [31], [34], [35], [38].

## РОЗДІЛ 2

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

#### 2.1. Загальна методика дослідження проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

У підрозділі висвітлимо загальну методика здійснення дослідницького пошуку. Відповідно до теоретичних міркувань наукознавців і методологів С. Гончаренка [136], В. Краєвського [289], О. Новикова [390], П. Образцова [393], Ю. Сурміна [528], Г. Щедровицького [591] та ін. методика педагогічного дослідження розглядаємо як сукупність процедур, операцій, дій, методів, прийомів, засобів науково-методичного апарату певної галузі, що застосовуються за визначеною або спроектованою логікою з метою виконання окремого завдання, дослідження чи наукової проблеми в цілому. Принциповими вимогами розроблення методики дослідницького пошуку є достовірність і цілісність отримання та первинного опрацювання емпіричного матеріалу для виконання мети і завдань дослідницького пошуку. У дослідженні розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури загальну методика проектуємо на основі розробленої методологічної стратегії, з урахуванням досягнень у галузі наукознавства, теорії і методики професійної освіти, філології, лінгводидактики. Дослідницький пошук спрямовуємо на подолання суперечностей у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, що підтверджують необхідність формування й розвитку літературознавчої компетентності у студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Означене утворення розглядаємо як каталізатор особистісного і професійного становлення майбутніх учителів-словесників, що зумовлює їхню самореалізацію та самовдосконалення у професійній діяльності.

Провідна концептуальна ідея дослідження полягає в розумінні формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як спеціально організованого процесу, що через взаємодію реципієнта з

літературними творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному і художньо-творчому рівнях сприяє становленню студента як творчого фахівця з індивідуальним стилем професійної діяльності. Керуючись твердженням С. Гончаренка, концепцію розглядаємо як систему поглядів на певне педагогічне явище, процес, що аргументують логіку і доцільність наукової теорії [138, 238-239]. Головною функцією концепції науковці визначають інтеграцію «певного масиву знання у прагненні використовувати його для пояснення, пошуку закономірностей» [528, 38]. Тому сформульовану вище ідею конкретизуємо частковими міркуваннями щодо розуміння формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників як:

– цілісного процесу, що, інтегруючи інтелектуально-змістовий, емоційно-виражальний і художньо-творчий рівні взаємодії, утворює індивідуально-особистісну (мотиваційної, ціннісно-орієнтаційної), освітню (когнітивно-змістової), концептуальну (нормативної), діяльнісну (операційно-технологічної, творчої), регульовальну, оцінно-результативну і суб'єкт-суб'єктну цілісність;

– необхідної умови становлення майбутнього вчителя української мови і літератури як творчої особистості, його професійної самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку;

– цілеспрямованого процесу діалогічного осмислення словесного мистецтва, що сприяє активізації й актуалізації здібностей, особистісних, інтелектуальних можливостей студентів, мотивує до засвоєння досягнень сучасної літературознавчої науки, набуття вмінь самореалізації, самовдосконалення у майбутній професійній діяльності;

– поетапного процесу, детермінованого впровадженням розробленої системи, системоутворювальним компонентом якої є літературознавча діяльність, спрямована на адекватне осмислення, усвідомлення, оцінку, інтерпретацію текстів і створення на цій основі особистісно й професійно значущих продуктів.

Проблема формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури досліджується в контексті сучасної освітньої парадигми, суть якої полягає у відновленні національно-культуротворчих, практико-зорієнтованих, діяльнісних, функцій педагогічної і філологічної освіти. Функціонування такого процесу професійної підготовки ґрунтується на теорії гуманістичної філософії освіти, основною ідеєю якої є суб'єктність студента в навчальному процесі, створення для нього сприятливих умов щодо самореалізації шляхом забезпечення ефективної

інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної та художньо-творчої взаємодії з художніми, публіцистичними, науковими, навчальними, літературно-критичними текстами, мультимедійними продуктами (буктрейлери, веб-квести, сайти, блоги тощо). Результатом означеного процесу є сформована літературознавча компетентність, готовність до самореалізації і розвитку у професійній діяльності, що характеризує здатність майбутніх учителів української мови і літератури сформуванню особистісно-професійну «Я-концепцію», досягати професійної майстерності. Становлення літературознавчої компетентності відбувається в межах розробленої системи, що передбачає розкриття потенційних ресурсів студентів щодо набуття досвіду літературознавчої діяльності, відпрацювання індивідуального стилю професійної діяльності, й охоплює перспективно-цільовий, концептуально-теоретичний, методико-технологічний, оцінно-результативний блоки. Концепцію дослідження узагальнюємо в межах трьох взаємопов'язаних концептів.

Методологічний концепт розкриває взаємозв'язок наукових підходів у розв'язанні проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Урахування аксіологічного підходу дозволяє на основі аналізу цінностей мистецтва й педагогіки означити ціннісні смисли професійної діяльності вчителя-словесника, зокрема педагогічні цінності і ціннісні відношення. Використання екзистенційного підходу уможливорює трансформацію навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в освітній процес їх становлення як творчих фахівців із індивідуальним стилем професійної діяльності. Застосування системного підходу дозволяє спроектувати й обґрунтувати систему розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Урахування синергетичного підходу уможливорює розкрити сутність літературознавчої компетентності як цілісного відкритого феномену, що може самоорганізовуватися й саморозвиватися під впливом зовнішніх факторів. Використання особистісно зорієнтованого підходу дозволяє в реалізації системи формування та розвитку літературознавчої компетентності зацентувати увагу на особистості кожного студента й включити максимальну кількість суб'єктів освітнього процесу у спеціально створене освітнє середовище. Застосування діяльнісного підходу уможливорює практико-орієнтоване підґрунтя розвитку літературознавчої компетентності і проектування особистісно-професійного розвитку студентів як суб'єктів майбутньої педагогічної

діяльності, оскільки літературознавча діяльність є основним способом розвитку досліджуваного феномену. Використання компетентнісного підходу забезпечує результативність розвитку літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену на основі посилення практичної спрямованості освітніх процесів і збереження фундаментальності професійної підготовки. Застосування інтегративного підходу відображає взаємопроникнення змісту й форм опанування навчальних курсів за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності. Урахування герменевтичного підходу сприяє успішному виконанню літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії. Використання креативного підходу забезпечує реалізацію здатності майбутніх учителів-словесників продукувати творчі оригінальні ідеї, відхиляючись від стереотипних моделей, форм і алгоритмів мислення.

Теоретичний концепт визначає систему психолого-педагогічних ідей, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, їх особистісного і професійного становлення, взаємозв'язку теорії і практики літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії таких фахівців. Означені положення дозволяють теоретично обґрунтувати наукові поняття і категорії дослідження, розкрити сутність, структуру і зміст літературознавчої компетентності, процес її розвитку у майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки у педагогічних університетах.

Практичний концепт передбачає експериментальну перевірку системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з її нормативно-правовим, науково-теоретичним, змістово-процесуальним, навчально-методичним, оцінно-діагностичним забезпеченням.

Провідну ідею концепції дослідження втілено в *загальній гіпотезі*: розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури буде більш ефективним за умови впровадження розробленої, теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи у процес їх професійної підготовки у педагогічних університетах. Загальна гіпотеза конкретизується частковими: підвищення рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки у педагогічних університетах можливе, якщо:

– методологічне обґрунтування сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та її розвитку в системі професійної підготовки базуватиметься на аксіологічному, екзистенційному, системному, синергетичному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному й компетентнісному підходах, що дозволяють окреслити взаємозв'язки в дослідженні проблеми, й фокусують увагу на розгляді педагогічної категорії «літературознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури» як особистісно-професійного феномену, який сприяє їх становленню як творчих фахівців, формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, подальшому самовдосконаленню в межах професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища;

– структура літературознавчої компетентності розглядатиметься як складна динамічна цілісність взаємопов'язаних індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, що інтегровано відображає особистісно-професійну характеристику індивіда в аспектах: духовно-практичного освоєння й трансфесіоналізації націокультурного і літературно-художнього дискурсу на логічній основі різновидів літературознавчої діяльності; ціннісних смислів особистісно-професійного становлення, саморозвитку майбутніх учителів української мови і літератури, їхнього ставлення до наукових відомостей, літературно-художніх явищ, літературного процесу та забезпечує інтеріоризацію літературознавчих знань у майбутній педагогічній діяльності, результатом чого є особистісно і професійно значущі продукти;

– обсяг і зміст літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів-словесників визначатимуться з урахуванням новітніх наукових підходів і принципів літературознавчої діяльності, рівнів освоєння студентами соціокультурних цінностей і цінностей літературознавчої творчості, оволодіння методологією, теорією і практикою її виконання як засобу осмислення, оцінювання та інтерпретації літературно-художніх явищ;

– процес розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, її компонентів, визначатиметься узгодженим, системним характером гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного й практичного циклів освітньо-професійної підготовки та забезпечуватиметься гармонійним поєднанням кращих освітніх традицій із інноваційними технологіями навчання, інтерактивними формами, методами організації освітнього процесу;



– система розвитку літературознавчої компетентності розглядатиметься як відкрита відносно автономна ієрархічна структура і складова загальної системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури;

– формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури передбачатиме використання потенціалу рефлексії викладачів і студентів у здійсненні літературознавчої діяльності.

Наукове пізнання педагогічних об'єктів має підпорядковуватися провідній концептуальній ідеї дослідження, спрямовуватися на виконання певного завдання. Зважаючи на це, на основі нормативних вимог щодо науково-дослідницької діяльності нами спроектовано план наукового пошуку, в якому конкретизовано завдання, методи і прогнозовані наукові результати дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Відповідно до логіки дослідницького пошуку розв'язання проблеми передбачало виконання таких завдань:

– на основі аналізу стану розробленості проблеми у науковій літературі встановити теоретичні та методологічні засади дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

– розкрити сутність, структуру та зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

– обґрунтувати процес формування та розвитку літературознавчої компетентності в контексті особистісного й професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури;

– визначити й схарактеризувати рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

– проаналізувати сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів-словесників і з'ясувати чинники формування й розвитку літературознавчої компетентності;

– розробити систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й навчально-методичне забезпечення її реалізації у процесі професійної підготовки таких фахівців у педагогічних університетах;

– експериментально перевірити результативність розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах педагогічного університету.

Для реалізації першого завдання необхідно було:

- проаналізувати соціокультурні запити, нормативні вимоги, потреби майбутніх учителів української мови і літератури, освітній досвід професійної підготовки і виявити актуальні освітні проблеми і суперечності (методи: методологічний, теоретичний аналіз, узагальнення; результати: виявлені проблеми освітньої підготовки вчителів-словесників на світовому, загальнонаціональному і власне професійному рівнях, встановлені суперечності між суспільними запитами та дійсним станом професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, аргументована доцільність і актуальність на гуманітарному, конвенційному, професійно-педагогічному і практичному рівнях);

- визначити термінологічне поле дослідження проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури і здійснити дефінітивний аналіз основних наукових понять і категорій дослідження, розкрити семантику центральної категорії дослідження (методи: дефінітивний аналіз, синтез, узагальнення, теоретичне моделювання, експлікація; результати: спроектований тезаурус дослідження, уточнені дефініції базових наукових категорій і понять);

- здійснити теоретичний аналіз наукових праць із теми дослідження, з'ясувати стан розробленості проблеми й обґрунтувати методологічні і теоретичні засади формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників (методи: теоретичний аналіз, узагальнення, теоретичне моделювання; результати: спроектована методологічна стратегія дослідницького пошуку, методологічні засади, конкретизовані сукупністю методологом на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому методико-технологічному рівнях, теоретичні положення про розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що визначають орієнтири проектування концепції).

Виконання другого завдання дослідницького пошуку передбачало:

- екстраполяцію ідей актуальних наукових підходів у контекст дисертаційного дослідження та визначення сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з урахуванням педагогічної поліпарадигмальності (методи: теоретичний аналіз, узагальнення, експлікація; результати: обґрунтована сутність літературознавчої компетентності, сформульована дефініція наукової категорії «літературознавча компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури»),

визначені теоретичні положення щодо розгляду літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену в аспектах особистісної самоідентифікації та самоорганізації, діяльнісно-процесуальному, взаємодії з соціокультурним і професійним оточенням);

– теоретичний аналіз праць щодо визначення компетентностей і моделювання їх структур, аналіз вимог до професійної діяльності вчителя української мови і літератури, галузевих і освітніх стандартів, обґрунтування структури і змісту літературознавчої компетентності (методи: теоретичний аналіз, синтез, педагогічні спостереження за діяльністю вчителів-словесників, вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду, аналіз науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів-словесників, бесіди з педагогами у контексті досліджуваної проблеми, узагальнення, теоретичне моделювання; результати: спроектована компонента структура літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, схарактеризований зміст досліджуваного феномену, уточнений особистісно-професійний профіль учителя української мови і літератури).

З метою реалізації третього завдання необхідно було:

– виконати теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць й визначити основні напрями та концептуальні положення щодо розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки (методи: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація, проектування концепції розвитку літературознавчої компетентності; результати: визначені основні вектори цілісного розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, а саме: особистісне становлення студентів як творчих фахівців, професійне становлення як суб'єктів літературознавчої діяльності, представлення власне професійної активної позиції, процеси професіоналізації, що увиразнюють концепцію дослідницького пошуку);

– осмислити досягнення освітньої практики щодо особистісно-професійного становлення студентів, виявити й обґрунтувати механізми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в аспектах їх особистісного і професійного становлення (методи: вивчення та узагальнення освітнього досвіду, нормативних документів, педагогічні спостереження, усні і письмові опитування у ракурсі досліджуваної проблеми, аналіз студентських робіт; результати: визначені

механізми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в аспектах їх особистісного і професійного становлення).

Для виконання четвертого завдання необхідно було:

– здійснити системно-функціональний аналіз нормативного і науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників і уточнити зміст літературознавчої компетентності (методи: системно-функціональний аналіз нормативного і науково-методичного забезпечення, бесіди з науково-педагогічними працівниками, вчителями-словесниками у ракурсі досліджуваної проблеми; результат: уточнений і схарактеризований зміст літературознавчої компетентності);

– осмислити дисертаційні дослідження у розрізі наукової проблеми й відповідно до уточненої структури і змісту літературознавчої компетентності обґрунтувати критерії, показники і рівні сформованості досліджуваного феномену в майбутніх учителів української мови і літератури (методи: теоретичний аналіз, систематизація, узагальнення, аналіз студентських робіт, педагогічне спостереження, пілотні експериментальні дослідження для визначення засобів педагогічної діагностики літературознавчої компетентності, діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності студентів в умовах традиційної системи професійної підготовки – констатувальний етап педагогічного експерименту; результати: сформований критеріальний комплекс діагностування, розроблена рівнева характеристика сформованості літературознавчої компетентності, узагальнені результати констатувального експерименту).

Реалізацією п'ятого завдання передбачалося:

– виконати теоретичний аналіз досвіду освітньої підготовки майбутніх учителів-словесників виявити й обґрунтувати чинники, які впливають на формування та розвиток літературознавчої компетентності студентів філологічних факультетів (методи: теоретичний аналіз нормативного і науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, узагальнення, усні і письмові опитування викладачів і студентів у ракурсі досліджуваної проблеми, діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності студентів філологічних факультетів; результати: визначені історико-політичні, соціально-психологічні, культурологічні, психологічні, педагогічні чинники формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, встановлені рівні сформованості літературознавчої компетентності студентів філологічних факультетів);

– на основі синтезу концептуальних положень, осмислених способів, механізмів і чинників розвитку літературознавчої компетентності визначити найбільш вагомі педагогічні умови цього процесу (методи: узагальнення, синтез, педагогічні спостереження, бесіди з викладачами, комплексне опитування студентів, педагогів-філологів, узагальнення наукового і педагогічного досвіду у ракурсі досліджуваної проблеми; результати: встановлені й обґрунтовані педагогічні умови розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури).

Для виконання шостого завдання передбачалося:

– дослідити методичні основи розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (методи: вивчення та узагальнення наукових праць і педагогічного досвіду у ракурсі досліджуваної проблеми, педагогічні спостереження, виконання творчих завдань, моделювання педагогічних і проблемних ситуацій, аналіз продуктів діяльності, самооцінка; результати: визначені етапи й атрибути змістового і функціонально-процесуального компонентів педагогічного процесу розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, схарактеризовані різновиди літературознавчої діяльності);

– на основі методу теоретичного моделювання розробити систему розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема розкрити мету, увиразнити актуальні наукові підходи і принципи розвитку означеного утворення в цілісності інформаційно-змістового, мотиваційно-ціннісного і праксеологічно-рефлексивного компонентів, виокремити характерні особливості означеного процесу, обґрунтувати змістовий і функціонально-процесуальний компоненти і визначити результативні види організації процесу професійної підготовки, форми, методи і технології навчання (методи: вивчення та узагальнення наукових праць і досвіду розробки освітніх моделей, системного моделювання; результат: розроблена модель системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, педагогічна технологія та конкретизовані методико-технологічні засоби становлення досліджуваного феномену у студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів).

Реалізацією сьомого завдання передбачалося:

– впровадити розроблену систему і навчально-методичне забезпечення у процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, а саме:

програму інтегрованого навчального курсу: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», рекомендованого МОН України; підготовлені у співавторстві навчальні посібники: «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Мовна особистість учителя у художній літературі», «Фахова практика вчителя-словесника», «Навчальні й наукові дослідження з дисциплін літературознавчого циклу», «Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика», «Конспект уроку: від запитання – до відповіді» для використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на освітніх рівнях «бакалавр» і «магістр» (методи: моделювання педагогічних і проблемних ситуацій, аналіз освітніх і наукових інновацій, узагальнення результатів теоретичного аналізу та впровадження в освітню практику, апробація навчально-методичного забезпечення, методи діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності; результати: сформульовані рекомендації щодо розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у педагогічних університетах);

– здійснити експериментальну перевірку емпіричних результатів дослідно-експериментальної роботи з упровадження розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (методи: аналіз продуктів діяльності, методи діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності; результати: підготовлена монографія з проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у вищих педагогічних навчальних закладах, уточнені педагогічна технологія і методико-технологічні засоби становлення літературознавчої компетентності студентів філологічних факультетів педагогічних університетів).

Науково-об'єктивну перевірку результативності розробленої системи забезпечуємо організацією педагогічного експерименту, що здійснювався на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, класичних ВНЗ – Київського університету імені Бориса Грінченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка,

Рівненського державного гуманітарного університету, Севастопольського міського гуманітарного університету, Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Організація і методика проведення педагогічного експерименту передбачає визначення репрезентативної вибірки студентів контрольної та експериментальної груп, що зумовлює одержання статистично достовірних результатів. Генеральна сукупність майбутніх учителів української мови і літератури, на яку поширюються результати дослідження вибірки, характеризується такими параметрами: генеральна середня, генеральна дисперсія, генеральне стандартне відхилення. Вибіркова сукупність студентів контрольної та експериментальної груп визначається за параметрами: вибіркоче середнє (середньоарифметичне), вибіркова дисперсія, вибіркоче стандартне відхилення. Для проведення експериментального дослідження окреслюється дисперсія, стандартне відхилення, середньоарифметичне. Загальна кількість респондентів, залучених на різних етапах проведення педагогічного експерименту, складає 1065 осіб, із них 896 студентів (по 448 студентів у контрольній і експериментальній групах), 56 науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, 113 учителів української мови і літератури загальноосвітніх навчальних закладів. Дієвість розробленої системи у межах локального освітнього середовища детермінується виконанням двох ключових завдань – розвиток індивідуально-особистісних (мотиви, цінності, літературно-творчі, філологічні здібності, естетичний смак, читацька культура) та професійно-діяльнісних якостей (професійно-педагогічні і літературознавчі знання, вміння, навички), які забезпечують готовність майбутніх учителів української мови і літератури виконувати літературознавчу діяльність як складник фахової праці, подальшої самореалізації й професійного саморозвитку.

Педагогічний експеримент піддається впливу різних факторів (рівень раціонального й емоційного інтелекту суб'єктів педагогічного експерименту, підготовленість студентів порівнюваних груп, складність досліджуваного матеріалу, професійна майстерність науково-педагогічних працівників, ситуативні обставини тощо). Відтак із метою отримання об'єктивних даних власне дослідно-експериментальне навчання нами організовано з 2007/08 н. р. до 2013/2014 н. р. в природних умовах освітнього процесу ВПНЗ, охоплюючи об'ємний змістовий навчальний матеріал. При цьому професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури проектуємо на засадах цілісності й системності, інтеграції науки і мистецтва, з урахуванням принципів

відкритості, надпредметності, інтегративності, гнучкості, диференційованості, діалогічності, націленості на перехід від інтуїтивних, наслідувально-репродуктивних дій до поміркованих способів розв'язання завдань, вибору адекватних родо-жанровій і стильовій природі аналізованих текстів літературознавчих підходів, форм і методів роботи, настанови на творчість і творчий саморозвиток, зорієнтованості на роботу з текстом й урахування виокремлених у психології і герменевтиці рівнів його сприймання, розуміння, усвідомлення реципієнтом.

Методика дисертаційного дослідження реалізується у три етапи.

*На першому – аналітико-констатувальному – етапі (2004/05 н. р. – 2006/07 н. р.)* на основі теоретичного аналізу соціокультурних запитів, нормативно-законодавчих документів, наукових праць із питань теорії і методики професійної підготовки вчителів-словесників формулюємо наукову проблему, визначаємо її актуальність, встановлюємо об'єктивні суперечності, що виникають між суспільними потребами і реальним станом освітньої підготовки фахівців. Зокрема аналізуємо праці В. Андрущенка, Вол. Бондаря, Л. Вовк, П. Гусака, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, Н. Протасової, О. Семенов, І. Соколової, Л. Сущенко та ін., пов'язані з розкриттям проблем професійної підготовки майбутніх учителів, реалізації компетентнісного підходу в системі освіти, особистісного і професійного розвитку фахівців. Здійснюємо педагогічні спостереження й узагальнення досвіду викладання навчальних дисциплін у педагогічних університетах, відповідно до окресленої експериментальної бази. Організуємо пошукові пілотні експериментальні дослідження, під час яких виокремлюємо діагностичні методики, напрями, форми, методи і прийоми ефективної організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Діагностуємо стан досліджуваної проблеми в практиці діяльності вищих і середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Формулюємо гіпотезу, визначаємо можливості інтеграції науки й мистецтва за принципом інтердисциплінарності («Філософія», «Мистецтвознавство», «Історія України», «Всесвітня історія», «Культурологія», «Етика», «Естетика», «Психологія літературної творчості», «Вікова і педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Герменевтика», «Текстологія», «Вступ до літературознавства», «Давня українська література», «Історія української літератури», «Методика викладання української літератури», «Психолінгвістика», фахові практики). Встановлюємо міждисциплінарні взаємозв'язки на концептуальному, поняттєво-



категорійному й практично-діяльнісному рівнях. Розробляємо матеріали для проведення констатувальних зрізів (комплексні опитувальники, комплекти завдань, тестів, добирали тексти для виконання комплексного літературознавчого аналізу, формулювали теми навчальних і наукових досліджень). Аналізуємо студентські роботи, виконані у результаті сприйняття, осмислення та інтерпретації текстів різних жанрів і мультимедійних продуктів під час семінарських, практичних занять із навчальних гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного і практичного циклів професійної підготовки, фольклорної і літературно-краєзнавчої практики, а також – конспекти уроків, сценарії позакласних заходів і екскурсій, передбачені завданнями педагогічної та музейної практик.

На основі узагальнення отриманих результатів підготовчого етапу педагогічного експерименту було зроблено висновок: наявна освітня підготовка майбутніх учителів української мови та літератури потребує змін у напрямі розвитку літературознавчої компетентності студентів, що забезпечуватиме їхню готовність до самоорганізації, творчої самореалізації у літературознавчій діяльності і позитивно впливатиме на особистісно-професійний розвиток, самоактуалізацію та самовдосконалення.

За результатами теоретичного осмислення й використання досягнень практичного досвіду ВНЗ у підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, позитивних результатів дослідно-експериментальної роботи розробляємо концепцію дослідження, визначаємо підходи до її реалізації у процесі професійної підготовки. У ході дослідження нами з'ясовано, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури характеризується власною динамікою. Основними чинниками розвитку літературознавчої компетентності ми визначаємо:

- суспільно-історичні, соціально-психологічні і соціокультурні явища і процеси, що обумовлюють читацькі інтереси, ціннісні орієнтири і світоглядні переконання студентів;
- узгодженість стратегічної мети у викладанні дисциплін гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного, практичного циклів, інтердисциплінарна, діяльнісно-практична спрямованість освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, конкретизована у навчанні студентів різним видам літературознавчої діяльності;
- зорієнтованість освітнього процесу професійної підготовки на цілісний розвиток літературознавчої компетентності як нового інтегративного особистісно-професійного

утворення, що передбачає створення студентами особистісно і професійно значущих продуктів літературознавчої діяльності і екстраполяцію потенціалу літературознавчих курсів у психолого-педагогічні, історичні, культурологічні, мистецтвознавчі, методичні навчальні дисципліни;

- зміст і способи організації освітнього процесу, його зорієнтованість на вмотивоване виконання студентами різновидів літературознавчої діяльності на основі надання пріоритету інтерактивних форм і методів навчання;

- ступінь відповідності засвоєваних студентами об'єктивних відомостей їхнім суб'єктивним уявленням і адекватним світоглядним переконанням і позиціям викладача;

- усвідомленість опанування студентами знань про сутність і види літературознавчої діяльності, особливості літературної, літературознавчої, методичної і педагогічної творчості, індивідуально-особистісні й професійні якості відомих літературознавців, письменників, педагогів, методистів;

- набуття досвіду науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічно зорієнтованого, металітературознавчого видів літературознавчої діяльності і творчості;

- рефлексивність у спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу;

- наявність науково-методичного забезпечення розвитку літературознавчої компетентності як складного і цілісного особистісно-професійного феномену;

- інші фактори (наприклад, індивідуально-особистісні якості студента).

Завданнями першого етапу також передбачається: укладання інструментарію педагогічної діагностики рівнів сформованості літературознавчої компетентності; формулювання загальної і часткових гіпотез; вибір необхідної кількості експериментальних об'єктів (кількість досліджуваних, навчальних груп, навчальних закладів); вибір методів математичного опрацювання результатів експерименту; діагностування дійсного стану сформованості літературознавчої компетентності в умовах традиційного навчання майбутніх учителів української мови і літератури.

Перевірку припущення про те, що рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є недостатніми, а склад експериментальної і контрольної груп якісно і кількісно подібний здійснюємо за результатами: 1) педагогічних спостережень у процесі професійної підготовки;

2) виявлення частоти і якості виконання студентами навчальних і наукових досліджень літературознавчого характеру, проблемно-пошукових, творчих завдань; 3) з'ясування частоти ініціатив щодо участі у наукових семінарах, конференціях, конкурсах, олімпіадах, інтелектуальних форумах із літературознавчих проблем; 4) аналізу відповідей опитувальників комплексного характеру, укладених на підґрунті комплексу методик: «Карта інтересів», «Фактори привабливості професії» В. Ядова, Н. Кузьміної, А. Реана, «Мотивація учіння студентів», «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, діагностики «Спрямованості особистості» В. Басса; 5) комплексного тестування; 6) самооцінки рівня сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Відповідно до результатів діагностики характеризуємо загальний стан готовності студентів до виконання літературознавчої діяльності з метою самореалізації та саморозвитку за рівнями сформованості літературознавчої компетентності.

З огляду на зазначене, формулюємо робочу гіпотезу дослідження: суперечності між потребами нинішнього українського суспільства у фахівцях, здатних до самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку на основі виконання літературознавчої діяльності, і дійсним станом рівня готовності майбутніх учителів української мови і літератури до літературознавчої діяльності як складової професійної діяльності буде розв'язано за умови цілісної спрямованості освітнього процесу педагогічних університетів на розвиток літературознавчої компетентності студентів, що забезпечуватиметься упровадженням спроектованої концепції і розробленої системи в межах спеціально створеного професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища.

*На другому – моделювально-формуальному – етапі експерименту (2007/08 н. р. – 2013/14 н. р.) моделюємо систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, апробуємо її у вищих педагогічних навчальних закладах.*

На цьому етапі визначаємо наукові підходи й принципи моделювання та функціонування системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, поглиблюємо і розширюємо одиниці тезаурусу дослідження, обґрунтовуємо методологічні і теоретичні засади. Наскрізна ідея і сутність навчання за розробленою системою полягає у цілісній зорієнтованості освітнього процесу на поетапне становлення досліджуваного особистісно-професійного феномену шляхом використання інтердисциплінарної надпредметної стратегії у

викладанні літературознавчих, лінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних курсів, екстраполяції в освітню підготовку концептуальних ідей особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного, герменевтичного, аксіологічного та інших підходів, визначених методологічним підґрунтям дослідження, що передбачає оновлення й уточнення мети і завдань навчальних курсів, удосконалення змісту літературознавчої підготовки, використання новітніх форм, методів і прийомів організації освітнього процесу у педагогічних університетах. Такі дії забезпечують введення студентів уже з I курсу у спеціально створене професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище. У здійсненні дослідно-експериментальної роботи особливу увагу зосереджуємо на активізації й актуалізації потенціалу майбутніх учителів української мови і літератури стосовно виконання літературознавчої діяльності для самореалізації, розвитку індивідуально-особистісних (мотиви, цінності, філологічні і літературно-творчі здібності, професійно-педагогічні задатки, естетичний смак, загальна і професійна культура) та професійно-діяльнісних (професійні знання, вміння, навички) якостей, подальшої самореалізації, відпрацювання індивідуального стилю роботи.

Організація моделювально-формувального етапу педагогічного експерименту відбувається за таких умов:

- процес відбору контрольних й експериментальних груп здійснюємо з урахуванням однакових вимог до кількісного складу майбутніх учителів української мови і літератури та їхньої інтелектуальної підготовки;
- навчання в контрольних групах проводимо традиційно, в експериментальних – за розробленим у ході дослідження навчально- і науково-методичним забезпеченням (навчальні програми, методичні рекомендації, дидактичні матеріали, навчальні і навчально-методичні посібники);
- рівність умов проведення експерименту забезпечуємо організацією навчання в одному навчальному закладі, одним викладачем;
- дослідно-експериментальне навчання триває протягом усього терміну професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, тобто на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- контроль за перебігом упровадження експериментальної моделі здійснюємо на основі виконання усних і письмових опитувань, контрольних (усних і письмових) завдань, спрямованих на здійснення літературознавчої діяльності.

Відповідно до дійсного стану проблеми у практиці вищих навчальних педагогічних закладів моделюємо процес становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й методику її реалізації, а саме: оновлюємо навчально- і науково-методичне забезпечення навчальних курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Історія української літератури» (за періодами), розробляємо програми авторських курсів («Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Літературознавча освіта: крізь призму віків», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика»), відповідно коригуємо варіативний компонент робочого навчального плану. Загальна кількість годин кожного з запропонованих курсів варіативної частини навчального плану складає 54 год. (із них 28 годин аудиторних занять, з яких 10 год. – лекції, 16 год. – практично-семінарські заняття, мету, завдання і змістове наповнення яких орієнтуємо на вдосконалення вмінь студентів виконувати різнопланову літературознавчу діяльність).

Розробляємо навчально- і науково-методичне забезпечення як навчальних дисциплін, так і кожного практично-семінарського заняття (конкретно визначаємо тему, мету, завдання, добираємо дидактичний матеріал та найбільш оптимальну організаційну стратегію заняття, використовуємо форми, методи і прийоми роботи, обумовлені специфікою кожного різновиду літературознавчої діяльності, укладаємо відповідний перелік інформаційних джерел, список творів для самостійного читання, аналізу й інтерпретації, складаємо завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів під час фахової практики, опанування навчальних курсів, що детермінують літературознавчу діяльність майбутніх фахівців, проектуємо структуру кожного заняття), визначаємо ефективні заходи для поточного, рубіжного й підсумкового контролю (укладаємо комплекти завдань для контрольних робіт студентів, формулюємо запитання до заліків і екзаменів, добираємо теми для виконання навчальних і наукових досліджень літературознавчої тематики, тести на вияв залишкових знань студентів).

В організації дослідно-експериментального навчання використовуємо *навчально-методичне забезпечення*, що структурно охоплює:

- концепцію і модель системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників;
- програму дослідно-експериментального навчання;
- критерії, показники і рівні сформованості літературознавчої компетентності;

– авторські програми навчальних курсів варіативного компоненту професійної підготовки: «Літературознавча компетентність учителя української мови та літератури», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика», «Мовно-літературна освіта: погляд крізь віки»;

– навчальні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України до використання у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, підготовлені з урахуванням розробленої концепції, системи формування та розвитку літературознавчої компетентності;

– комплексні опитувальники, тести, завдання для проведення контрольних зрізів.

*Кінцеві результати* перебігу експерименту:

– запровадження спроектованої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

– наявність нормативної документації, програми експерименту;

– укладання методичних рекомендацій, підготовка навчальних і навчально-методичних посібників, спрямованих на розвиток досліджуваного особистісно-професійного феномену майбутніх учителів-словесників;

– участь у творчій групі співробітників навчальних закладів III – IV рівнів акредитації (у журі всеукраїнських наукових конкурсів та олімпіад);

– висвітлення результатів експериментального дослідження на методологічних семінарах, науково-практичних конференціях, під час майстер-класів і тренінгів.

Дослідно-експериментальне навчання здійснюється у природних педагогічно-психологічних умовах за експериментальною програмою, технологічною моделлю, з використанням методичних авторських розробок в освітньому процесі означених вище експериментальних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації. Щорічно в ньому беруть участь студенти денної, заочної і дистанційно-заочної форм навчання. Заняття проводяться автором дисертації, а також науково-педагогічними співробітниками ВНЗ В. Гриневичем, І. Данильченко, А. Демченко, С. Жилою, О. Куцевол, М. Кушнеровою, О. Лілік, Н. Петриченко, В. Пустовіт, Н. Романишиною, Л. Тимченко із використанням розроблених автором матеріалів.

Науково-методичне забезпечення педагогічного експерименту складають: інтегрований варіативний навчальний курс: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», рекомендований МОН України; підготовлені у

співавторстві *навчальні посібники*: «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Мовна особистість учителя у художній літературі», «Навчальні й наукові дослідження з дисциплін літературознавчого циклу», «Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика», «Фахова практика вчителя-словесника», «Конспект уроку: від запитання – до відповіді», рекомендовані МОН України для використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на освітніх рівнях «бакалавр» і «магістр». У ході формувального етапу передбачається проведення контрольних зрізів (анкети, тести та завдання для діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності), що уможливають оцінювання результативності запропонованих заходів та, в разі необхідності, внесення змін, пов'язаних із розвитком досліджуваного утворення у майбутніх учителів української мови і літератури. Здійснення цілеспрямованого експериментального впливу відбувається цілісно на всі компоненти літературознавчої компетентності.

*На третьому – узагальнювально-підсумковому – етапі (2014/2015 н.р. – 2015/16 р.)* дисертаційного дослідження узагальнюються результати дослідження, здійснюється їх статистичне опрацювання, контрольна перевірка, уточнення гіпотези дослідження й, відповідно, корегування окремих складників розробленої системи, технології і методики її реалізації та масштабне впровадження у систему професійної підготовки вчителів української мови та літератури, вивчаються результати дослідницьких проектів та фахової практики студентів експериментальних груп. На цьому етапі опрацьовуються матеріали, отримані у результаті дослідно-експериментального навчання, формуються висновки щодо експериментальної роботи за спроектованою авторською системою. Експериментальна перевірка результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури організовується з використанням комплексу методів, серед яких: вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду; педагогічні спостереження, бесіди; педагогічний експеримент; тестування; анкетування; експертне оцінювання; статистичні методи обчислення здобутих даних за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ -критерій), реалізовані з використанням програмних засобів MS Excel.

Отже, організація проведення дослідно-експериментальної роботи дослідження передбачає розроблення, обґрунтування і впровадження системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в локальне освітнє середовище, її оцінку й коригування (за потреби), а методика – зорієнтована на поетапний розвиток досліджуваного особистісно-професійного феномену як комплексу його індивідуально-особистісних і професійно-

діяльнісних складників у межах спеціально створеного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища на основі виконання літературознавчої діяльності.

Загальною методикою виконання дослідження окреслюємо три етапи:

– на першому етапі осмислюємо наукові праці з проблеми формування та розвитку компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, на основі цього визначаємо методологічні та концептуальні основи дослідження; аналізуємо практичний досвід підготовки майбутніх учителів-словесників, формулюємо робочу гіпотезу, укладаємо методологічну стратегію і план дослідницького пошуку; розробляємо програму і методику проведення дослідно-експериментальної роботи й обґрунтовуємо умови, засоби і прийоми, які визначають ефективні шляхи становлення досліджуваного феномену;

– на другому етапі перевіряємо робочу гіпотезу, уточнюємо концепцію розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; визначаємо й обґрунтовуємо педагогічні умови і концептуально-теоретичну модель системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Діагностуємо загальний стан сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах традиційного навчання, опрацьовуємо результати констатувального експерименту, складаємо рівневу характеристику сформованості літературознавчої компетентності; апробуємо концепцію, і систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, обґрунтовуємо методику, що охоплює: оновлення методологічних підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх спеціалістів, використання літературознавчого потенціалу на заняттях курсів гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного і практичного циклів, поглиблюємо змістове наповнення професійно зорієнтованих курсів, добираємо активні методи і ефективні форми організації поетапного процесу розвитку літературознавчої компетентності студентів, упроваджуються інтерактивні технології;

– на третьому етапі узагальнюємо результати дослідно-експериментальної роботи, здійснюємо їх статистичне опрацювання, формулюємо висновки щодо результатів упровадження моделі розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.



## 2.2. Сутність літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

У підрозділі розкриємо сутність літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Джерельною базою слугують Закон України «Про вищу освіту» [198], «Національна рамка кваліфікацій» [375], «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти» [164], «Концепція літературної освіти» [282], Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [448], «Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010» [377], а також численні напрацювання щодо реалізації ідей компетентнісного підходу в теорії й методиці професійної освіти. Більшість учених [4; 66; 84; 98; 125; 154; 156; 190; 258; 569] характеризують сутність компетентності відповідно до її приналежності до групи професійних (спеціальних, фахових) чи інших (життєвих, надпредметних, ключових) різновидів. Найчастіше автори публікацій керуються класифікацією компетентностей учителя, в якій розрізняють спеціальну і професійну компетентності в царині окремої навчальної дисципліни; методичну компетентність щодо способів формування знань і умінь в учнів; соціально-психологічну компетентність у площині спілкування; диференційовано-психологічну компетентність щодо мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічну компетентність стосовно визначення переваг, недоліків власної діяльності та себе як особистості [302, 90], що підтверджує поліфункціональність професійно-педагогічної діяльності. Важливою у контексті дослідження є диференціація спеціальної й професійної компетентностей, що засвідчує взаємозумовленість компетентностей в особистісно-професійному профілі вчителя-словесника.

Визначаючи сутність літературознавчої компетентності, насамперед уточнимо семантику наукової категорії «сутність». У філософії оперують зазначеною категорією для відображення основних, визначальних властивостей предмета, що зумовлені «глибинними, необхідними внутрішніми зв'язками й тенденціями розвитку». З допомогою категорії «сутність» виражають внутрішні, відносно приховані й стійкі аспекти об'єктивної дійсності, яка визначає природу предмета, процесу і властиві їм закономірності розвитку. Сутність досягається на рівні теоретичного мислення [562, 623]. Зважаючи на те, що «мислення не може миритися з автономністю, відокремленістю та замкнутістю наукових галузей» [475, 66], а інтеграційні процеси в умовах інформаційно-

технологічного соціуму динамізуються, педагогічна наука постійно оновлюється. Вчені активно екстраполюють досягнення філософії, психології, філології, соціології, культурології, етики, менеджменту та інших наук у царину теорії і методики професійної освіти. Таке явище обумовлює специфіку появи і розгляду новітніх педагогічних понять, відображення авторських варіантів розуміння сутності досліджуваних об'єктів, що певною мірою дестабілізує науковий дискурс. П. Саух зазначає, що «зміна фундаментальних засад на всіх рівнях суспільства зумовила численність наукових фактів, що не вкладаються в усталену систему поглядів, не можуть бути розв'язані класичними методами» [486, 2]. Тому визначення сутності літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури доцільно здійснювати з допомогою методу експлікації, що передбачає пізнання педагогічного об'єкта під кутом системного, синергетичного, аксіологічного, екзистенційного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів і формулювання дефініції інтегративно-узагальнювального змісту.

Використання системного підходу обумовлює розуміння природи літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як сукупності взаємопов'язаних і відносно автономних підсистем, встановлення інтегративних системних властивостей як якісних характеристик, що відсутні в окремих компонентах системи. Механізм реалізації підходу проектуємо на: усвідомлення літературознавчої компетентності як складного об'єкта; виявлення й упорядкування множини складників, що постають як кількісні та якісні параметри особистісно-професійного феномену; визначення ієрархічної підпорядкованості виявлених складників; осмислення кожного з компонентів як автономного об'єкта системного аналізу; розкриття принципової можливості послідовного розвитку системних якостей літературознавчої компетентності. Відтак у вимірі системного підходу літературознавчу компетентність майбутнього вчителя мови і літератури розглядаємо як складну багаторівневу структуру, на основі якої можливо уточнити відповідність фахової підготовки вимогам професії. Основними характеристиками літературознавчої компетентності є цілісність, ієрархічність і емерджентність мотиваційної, теоретичної, практичної та емоційно-вольової готовності студентів до літературознавчої діяльності. У змісті досліджуваного феномену диференційовано ставлення, мотиви, інтереси, ідейно-ціннісні орієнтири осмислення та інтерпретації літературно-художніх явищ, літературно-

творчі і філологічні здібності, фахові знання, вміння, навички, що забезпечують виконання діяльності із перетворення літературно-художніх явищ як об'єктів пізнання у суб'єктні результати. До таких результатів відносимо опановані майбутнім учителем-словесником літературознавчі і літературно-художні відомості, створені ним наукові, навчальні, публіцистичні, критичні, художні тексти, алгоритми, логічні схеми, моделі розуміння та інтерпретації художніх творів, мультимедійні продукти. Діалектична взаємодія результатів літературознавчої діяльності вчителя забезпечує ефективність психолого-педагогічної дії, сприяє самореалізації та подальшому самовдосконаленню у професійній діяльності.

У процесі осмислення літературно-художніх явищ, що акцентує увагу на аксіосфері людини, досліджувана компетентність розвивається як особлива відкрита система, відмінна від інших природних і суспільних явищ. Така система функціонує в проекції «свобода – необхідність», що розкриває механізми її самоорганізації, відтворює суб'єктну індивідуально-виражальну літературознавчу творчість («свобода») й об'єктну нормативно окреслену професійну діяльність («необхідність»). Екстраполяція ідей синергетичного підходу дозволяє розглядати відкритість, багаторівневність, нелінійність як характерні ознаки досліджуваного утворення й свідчувати, що літературознавча компетентність може трансформуватися в нові якісні стани, визначати пріоритети індивідуально-особистісного становлення майбутніх учителів української мови і літератури в напрямі досягнення найвищих результатів літературознавчої діяльності. Усвідомлення динаміки досліджуваного утворення в індивідуально-особистісному (суб'єктному) та професійно-діяльнісному (нормативному, об'єктному) аспектах підтверджує, що літературознавча компетентність – це складний особистісно-професійний феномен, у змісті якого враховуються впливи внутрішніх (індивідуально-особистісних, психічних) і зовнішніх (педагогічних, професійних, соціокультурних) чинників як детермінант розвитку. Ознакою динаміки досліджуваного утворення є характеристики особистісного ставлення індивіда до пізнання літературно-художніх явищ, опанування літературознавчих знань, набуття вмінь і навичок літературознавчої діяльності, виконання її різновидів. Отже, літературознавчу компетентність у такому вимірі розглядаємо як складну відкриту систему, якій властиві характеристики самоорганізації, саморегуляції і саморозвитку, що обумовлюється своєрідністю виконуваної індивідом літературознавчої діяльності і допускає деяку спонтанність

проявів, несвідомі імпульси, гетерохронні процеси, утверджує ідею активізації сил і здібностей майбутніх учителів-словесників, ініціює визначення шляхів саморозвитку.

Використання ідей екзистенційного підходу увиразнює творчу сутність літературознавчої компетентності, що вирізняється суб'єктивністю, індивідуалізованістю. Під кутом екзистенціалізму літературознавчу компетентність розглядаємо як потребу майбутніх учителів-словесників, перебуваючи «наодинці» зі своїм буттям, самореалізовуватися в літературознавчій діяльності. Літературознавчу діяльність позиціонуємо як творчий процес і результат вияву літературознавчої компетентності, зафіксований у формі тексту чи мультимедійного продукту (тематична презентація, бутрейлер, міні-сайт, веб-квест, інтерактивний тренажер тощо). У такий спосіб літературознавча компетентність як результат діяльності обумовлює буття окремих особистостей, їх світогляд, національну свідомість, бекграунд, специфічність морального покликання кожної особистості, її соціокультурної місії, власне буття. Важливим є особистісне ставлення майбутнього вчителя української мови і літератури до пізнання літературно-художніх явищ, а також усвідомлення себе як носія національних цінностей, «зарядженого енергією позитивних змін». Отже, літературознавча компетентність майбутнього фахівця під кутом екзистенційного підходу постає як індивідуально-особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до літературно-художньої практики й літературознавства і реалізується у здатності людини розуміти, кодувати й декодувати ціннісні сенси тексту. Набута літературознавча компетентність визначає світоглядну позицію студентів як учителів-словесників зі сформованим індивідуальним стилем професійної діяльності. Її реалізація в кожній ситуації фахової праці вирізняється конкретним сенсом і потребує пошуку відповідного способу виконання завдань із пізнання, розуміння та інтерпретації літературно-художніх явищ.

Розгляд сутності літературознавчої компетентності під кутом аксіологічного підходу обумовлюємо розумінням української літератури як сконцентрованого відображення духовно-естетичного осягнення дійсності в художніх образах, усвідомленням її націє- і державотворчого потенціалу, важливості статусу навчального предмета. Літературно-мистецькі твори є невичерпним джерелом «олоднення Людини», «збереження її людської сутності» (Г. Філіпчук), формування її світогляду. Тому опанування літератури має відбуватися через виокремлення й осмислення «духовно-естетичних, раціонально-пізнавальних, ідейних і моральних первнів засвоєння

особливостей буття людини» (Г. Ключек), що закодовані у змісті мово-мисленнєвих образів. Літературно-художні твори у вимірі аксіології є важливою передумовою самопізнання, розуміння духовного і реального буття людини на основі читання й осмислення образів, що детермінує становлення майбутніх учителів української мови і літератури як творчих фахівців. Наведені міркування підтверджують необхідність диференціації в сутності літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури мотиваційно-ціннісних елементів. Формування та розвиток досліджуваного утворення відбувається на основі максимального задіявання ціннісних пріоритетів із урахуванням знакової ролі кожного суб'єкта освітнього процесу, його внутрішнього світу. Ціннісні орієнтири щодо соціокультурної ролі вчителя-словесника, професії, літературознавчої освіти, професійно-педагогічної діяльності детермінують психолого-педагогічні дії, визначають принципи професійної поведінки, спрямовують професійні інтереси і потреби особистості.

Розгляд сутності літературознавчої компетентності під кутом особистісно зорієнтованого підходу, по-перше, уможлиблює інтегроване розуміння її природи як сукупності індивідуально-особистісних елементів, усвідомлення її важливості в аспекті цілісної самореалізації в єдності навчальної і професійно-педагогічної діяльності; по-друге, аргументує використання ідей індивідуалізації, диференціації, опертя на самостійне навчання, рефлексивності, інтегративного та креативного підходів щодо розвитку досліджуваного феномену. У вимірі особистісно зорієнтованого підходу літературознавчу компетентність позиціонуємо як синтетичне утворення, динаміка розвитку якого зумовлена особистісним, емоційно-вольовим і професійно-діяльнісним розвитком майбутніх учителів.

Звернення до ідей діяльнісного підходу увиразнює сутність літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у взаємодії із соціокультурним (літературно-художнім, історико-культурним), освітнім (професійним, літературознавчо-зорієнтованим) середовищем і дозволяє визначати літературознавчу діяльність підґрунтям, основним засобом формування, вияву та розвитку компетентності. Отже, літературознавчу компетентність розглядаємо як особистісно-професійне утворення, що охоплює мотиви, інтереси, цінності, ставлення, знання, уміння, навички та професійний досвід, які на основі взаємодії забезпечують успішність педагогічної діяльності вчителя, формування її індивідуального стилю.

Під кутом компетентнісного підходу літературознавчу компетентність позиціонуємо як складне особистісно-професійне утворення, що ґрунтується на володінні інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, читацькою, літературною, культурознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями, які реалізуються у професійній діяльності учителів української мови і літератури й детально схарактеризовані в публікації автора дисертації [30, 50-53].

Для розгляду сутності літературознавчої компетентності важлива роль синтезу діяльнісного й компетентнісного підходів. Ідеться про чітке визначення комплексу вимог до професійних якостей учителів української мови і літератури, їхніх професійних дій відповідно до НРК. Досвід літературознавчої діяльності позиціонуємо як внутрішню детермінанту й умову саморуху особистості майбутнього фахівця до визначеної мети особистісно-професійного розвитку. У процесі професійної підготовки майбутні вчителі української мови і літератури набувають досвіду виконання науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, текстологічного, навчально-освітнього, організаційно-рефлексивного і методологічного різновидів літературознавчої діяльності у спеціально створеному у ВНЗ освітньому середовищі (під час аудиторних занять, самостійного виконання досліджень, самоосвіти та ін.). Остаточне утвердження змісту й алгоритмів такої активності відбувається із набуттям досвіду літературознавчої діяльності у перебігу фахових і педагогічних практик. У таких умовах зміщується акцент із набуття знань, умінь і навичок на научіння відповідним видам діяльності з метою досягнення найвищого рівня літературознавчої компетентності. Синтез діяльнісного і компетентнісного підходів передбачає: прозорість цільових настанов освітньо-професійної підготовки, окремих навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного і практичного циклів; конкретизацію способів опису й характеристики навчальних досягнень студентів шляхом оперування категоріями компетентнісного підходу; розроблення й оновлення інструментальної бази оцінювання, що є адекватною природній сутності літературознавчої компетентності; узгодженість мети, завдань і процедур оцінювання знань, умінь і навичок студентів-філологів у результаті опанування ними кожного навчального курсу й здобуття літературознавчої освіти загалом. Принципово новим у нашому дослідженні є діагностування рівнів

сформованості літературознавчої компетентності на основі критеріїв і показників, у змісті яких враховано досвід літературознавчої діяльності. Необхідність урізноманітнення способів оцінювання окреслює об'єктивну потребу розроблення відповідних навчальних завдань, що сприяють якісному засвоєнню студентами різновидів літературознавчої діяльності у межах здобуття фахової освіти та детерміновані стратегією професійної, практико-зорієнтованої освіти й відображені в розробленому автором навчально-методичному забезпеченні [27; 30; 55; 56; 495; 496; 497; 498]. Синтетична реалізація діяльнісного й компетентнісного підходів передбачає взаємооцінювання, співоцінювання навчальних досягнень студентів у перебігу занять, наукових, виховних заходів, проходження фахових практик. Видозміну варіантів оцінювання літературознавчої діяльності та пріоритет самооцінювання за попередньо встановленими критеріями, перетворення її на постійно використовувану в освітньому процесі дію позиціонуємо як важливе завдання й умову продуктивної підготовки. Якщо система оцінювання є «прозорою» і чіткою за критеріальними характеристиками, то поєднання діяльнісного й компетентнісного підходів у контексті реалізації експериментальної системи формування та розвитку літературознавчої компетентності може бути одним із найбільш ефективних засобів активізації професійно-педагогічних, філологічних, літературно-творчих здібностей, інших індивідуально-особистісних якостей майбутніх учителів-словесників.

Теоретичні положення акмеологічних студій [89; 150; 167; 176; 177; 203] зумовлюють осмислення літературознавчої компетентності у взаємодії професійно-діяльнісних та індивідуально-особистісних проявів за визнаним принципом єдності свідомості і діяльності. Оскільки зміст акмеологічної концепції професійного розвитку вчителя обґрунтовано в «контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного й етичного «збагачення» (О. Дубасенюк), то у визначенні сутності літературознавчої компетентності враховуємо принцип суб'єктності (В. Ягупов). Орієнтуючись на наведені міркування, припускаємо, що у перебігу літературознавчої діяльності у майбутнього вчителя української мови і літератури розвивається індивідуально-особистісний потенціал. Цей розвиток підтверджується фактами: ефективною інтелектуально-змістовою, емоційно-виражальною і художньо-творчою взаємодією з літературними творами, результатом чого є раціонально спроектовані структури (логічні схеми, алгоритми осмислення літературно-художніх явищ,

інтерпретаційні моделі опанованого матеріалу тощо) й ефективно-доцільне їх використання у практиці шкільної літературної освіти і професійної підготовки у ВНЗ; удосконалення фахових умінь і навичок; набуття новітніх, переважно операційно-технологічних знань; розширення професійного світогляду; розвитку індивідуально-особистісних якостей щодо осмислення літературно-художніх явищ. Отже, літературознавчу компетентність під кутом акмеології позиціонуємо як складне інтегроване утворення, що забезпечує безперервність розвитку індивідуально-особистісних, професійно-діяльнісних якостей особистості щодо пізнання, осмислення та інтерпретації літературно-мистецьких явищ, а отже, стимулює професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію педагогів.

У результаті експлікації концептуальних ідей щодо визначення літературознавчої компетентності у вимірах актуальних наукових підходів, що узагальнені в Додатку Г, сформульовано її сутність як особистісно-професійного феномену, що інтегрує індивідуально-особистісні (мотиви, цінності, ставлення, філологічні здібності, естетичний смак) і професійно-діяльнісні (знання, вміння, навички) якості, які забезпечують готовність виконувати літературознавчу діяльність як підґрунтя професійної діяльності, подальшої самореалізації і професійного самовдосконалення.

Для усвідомлення сутності літературознавчої компетентності важливо зважати на комплексні характеристики компетентності в цілому, що полягають в її розумінні як:

- ієрархічної цілісності взаємозумовлених складників (ціннісно-світоглядні орієнтири, мотиви, ставлення, здібності, знання, вміння, навички);

- окремих складових особистісно-професійного феномену, диференційованих в аспектах особистісної самоідентифікації і самоорганізації, діялісно-процесуальному, взаємодії з найближчим соціокультурним і професійним оточенням.

Так, в аспекті особистісної самоідентифікації відбувається формування у свідомості студентів ціннісно-сміслових концептуальних уявлень про цінності, ставлення, інтегративні і професійні знання, вміння, навички, форми, механізми дій і алгоритми професійної діяльності вчителів-словесників, самоусвідомлення ними себе як представників такої професії. Детермінантами вияву літературознавчої компетентності у діялісно-процесуальному аспекті є ставлення і ціннісні орієнтації щодо літературознавчої діяльності, операційно-технологічні знання, вміння, навички, досвід. Безперечно, в кожній окремій ситуації існує можливість встановлення й опису



індивідуального ставлення особистості студента до об'єктного (літературно-художнє явище, літературно-критична стаття, літературознавча публікація тощо) та суб'єктного оточення (письменник, літературний критик, науковець, учитель, викладач, студент, учень та ін.) на основі осмислення дій і вчинків, зумовлених його зовнішньою та внутрішньою активністю. В аспекті взаємодії з найближчим соціокультурним і професійним оточенням в індивідуально-особистісній структурі майбутніх учителів-словесників утворюються системні відносини з професійним соціумом, полікультурним простором й окремими його представниками. Основні ознаки цих відносин: суб'єктність літературознавчої діяльності, чітка світоглядна позиція, готовність проектувати траєкторію самореалізації, відповідно до сутності виконуваної діяльності, соціокультурних запитів.

У такому контексті актуальною є ідея О. Пометун [273, 67] щодо групування компетентностей за блоками: ключові (міжпредметні і надпредметні) компетентності, на основі яких можливо встановити здатність фахівця виконувати різні види діяльності, ефективно вирішувати актуальні проблеми; такі компетентності формують і вдосконалюють шляхом безперервного здобуття освіти упродовж життя; галузеві компетентності, що формують у процесі всього терміну засвоєння змісту галузі знання (в середній, вищій і післядипломній ланках освіти), відображаються в інтерпретаційних варіантах усвідомлення людиною соціокультурної ролі, способу функціонування галузі, умінь задіювати компетентності для розв'язання індивідуальних і соціальних проблем; предметні компетентності, яких набувають на основі вивчення окремого навчального курсу в середній, вищій школі упродовж навчального року чи ступеня навчання.

Урахування зазначеної ідеї в дослідженні зумовлює об'єктивну потребу гіпотетичного розгляду сутності літературознавчої компетентності в різних вимірах. По-перше, як міжпредметної компетентності, оскільки літературознавча діяльність забезпечує адекватне пізнання, усвідомлення, оцінювання та інтерпретацію текстів різних стилів, жанрів, об'єктивне осмислення літературно-критичних праць, творче використання опанованих наукових тверджень. По-друге, як галузевої компетентності, оскільки літературознавство – це самостійна наукова галузь, зміст якої, відповідно до державних нормативних і програмових вимог [128; 164; 165; 229; 234; 282; 323; 362; 368; 544; 545] засвоюють у середній, вищій, післядипломній ланках системи освіти. По-третє, як предметної компетентності, оскільки літературознавчі знання, вміння, навички, досвід

діяльності набуваються переважно у процесі опанування спеціальних навчальних курсів. Літературознавча компетентність як результат фахової освіти майбутніх учителів української мови і літератури охоплює: сукупність мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо художньо-літератури і літературно-мистецького процесу, шкільної літературної освіти, літературознавчої підготовки; цілісне наукове знання про літературний простір, фактичні відомості з теорії літератури, літературної критики, методології, науково-теоретичну обізнаність про основні види літературознавчої діяльності й особливості їх виконання; професійно значущі якості виконання комплексного літературознавчого аналізу літературно-художніх явищ і фактів, їх оцінки та інтерпретації адекватно мистецькій сутності літературної творчості.

Літературознавча компетентність як грамотність [420, 19], складова філологічної ерудиції [526, 13] означає: по-перше, глибоке володіння цінностями і фундаментальним змістом фахової освіти; по-друге, поінформованість у галузі освітньої і наукової інноватики класичного і сучасного літературознавства, художньо-літературної практики; по-третє, наявність стійкої індивідуально-особистісної потреби у здобутті і поглибленні таких відомостей, а також уміння їх оптимально використовувати для пізнання, осмислення й інтерпретації літературно-художніх явищ, літературно-критичних оглядів, теоретико-літературних розвідок. Під таким кутом літературознавча компетентність характеризує індивідуальну підготовленість студентів до виконання літературознавчої діяльності як складової професійної діяльності, підґрунтя самореалізації і подальшого професійного самовдосконалення.

У сучасному дискурсі узагальнено, що компетентність охоплює не тільки мотиви, здібності, знання, вміння, навички, а й індивідуально-особистісні інтереси, ціннісні орієнтації, ставлення, цільовизначення. У межах дослідження означені атрибути компетентності стосуються ціннісних смислів професії вчителя української мови і літератури, здобуття літературознавчої освіти, осмислення літературно-художніх явищ, потреби творчо і критично мислити, виконувати комплексний літературознавчий аналіз, рефлексувати. Наведене міркування відображається в усвідомленні літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як складової професійної компетентності, що передбачає володіння сукупністю компетенцій (інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, читацькою, літературною, культурознавчою, дискурсивною,

інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психолого-педагогічною, методично-технологічною) і виявляється у різних видах літературознавчої діяльності. Кожний вид компетенції містить гностичний, проектувальний, регулятивний (конструктивний) і комунікативний складники [76; 273; 303; 481]. Гностичний компонент охоплює систему знань, необхідних для успішного виконання певного різновиду літературознавчої діяльності, проектувальний – знання про процеси, прогнозування і передбачення у процесі осягнення літературно-художніх явищ і літературознавчих фактів, регулятивний – уміння здійснювати вплив на найближче оточення, комунікативний – виявляється в ефективному спілкуванні.

Таким чином, майбутнього вчителя української мови і літератури із розвинутою літературознавчою компетентністю від кваліфікованого фахівця з високим рівнем володіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками вирізняє готовність оптимально й ефективно реалізувати набуті і розвинені якості у професійно-педагогічній праці, важливим складником якої є літературознавча діяльність. Відтак літературознавча компетентність означає наявність у майбутнього фахівця, по-перше, світоглядної позиції щодо ціннісно-сислової сутності професійної діяльності вчителя-словесника, його соціокультурної місії і суспільної ролі, стійкої внутрішньої позитивної мотивації до результативного виконання професійних функцій, по-друге, системи сформованих професійних цінностей і ставлень до художньої словесності і літературно-художньої практики, літературознавчої науки і відповідної діяльності, по-третє, розвиненість інтелектуально-творчого потенціалу для самореалізації.

Підґрунтям компетентнісного підходу є культура самовизначення, що передбачає спроможність самореалізації. Відтак уважаємо логічним розглядати літературознавчу компетентність під кутом педагогічної майстерності. В аспекті професійного розвитку майбутні вчителі української мови і літератури з високим або творчим рівнем літературознавчої компетентності спроможні реалізувати, пропагувати новітні форми, методи і прийоми професійно-педагогічної діяльності на основі розроблених ним структурних схем, алгоритмів, механізмів літературознавчої діяльності, усвідомлюючи відповідальність за вибране рішення, визначають мету, завдання, орієнтуючись на базові цінності, досягнення і практичні проблеми професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, літературознавча компетентність уможлиблює безперервний особистісно-професійний розвиток індивіда, сприяє формуванню індивідуального стилю діяльності.

На основі визначення й обґрунтування сутності літературознавчої компетентності ми дійшли висновку, що означене особистісно-професійне утворення впливає на визначення і реалізацію мети, завдань базової і профільної шкільної літературної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. У старшій ланці загальноосвітньої школи володіння літературознавчою компетентністю сприяє самореалізації учнів у процесі адекватного пізнання себе і світу в контексті духовної культури людства через ефективну діалогову взаємодію з художнім твором під час його читання, осмислення та рефлексії. У педагогічних університетах студенти з високим і творчим рівнями сформованості літературознавчої компетентності мобільно реагують на появу наукових і освітніх інновацій, усвідомлюють важливість опанування навчальних курсів, збагачують тезаурус, виконуючи літературознавчу діяльність, виробляють індивідуальний стиль інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної та художньо-творчої взаємодії з художніми творами, що всебічно реалізовуватиметься у майбутній професійній праці. Словеснику з творчим рівнем літературознавчої компетентності вдається узгодити нормативні вимоги щодо шкільної літературної освіти з її метою, завданнями, змістом художньої словесності і підібрати еталонні художні образи для формування світоглядної позиції школярів, пробудження у них стійкого інтересу до опанування творів класичної і новітньої літератури, глибокого усвідомлення й переосмислення сенсів змісту сприйнятих текстів, а також скоординувати вивчення літератури відповідно до особливостей літературного розвитку кожного учня, їхніх здібностей щодо сприйняття й осмислення художніх образів та врахувати психолого-педагогічні вимоги щодо організації навчання, виховання і розвитку дітей на засадах україноцентризму, природовідповідності, диференціації, індивідуалізації, практико-зорієнтованості. Відтак вивчення літературно-художніх явищ трансформуємо у процес виховання особистості школяра як громадянина України, цілісну, висококультурну особистість, творчого читача. Крім того, усвідомлення сутності літературознавчої компетентності зумовлює визначення мети, завдань, рівнів досягнень суб'єктів освітніх процесів, детермінує розроблення дидактичного забезпечення шкільної літературної освіти та літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з цим є об'єктивна потреба деталізувати структуру і зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

### 2.3. Структура й зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

У підрозділі визначимо й обґрунтуємо структуру і зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Поняття «структура» розглядаємо як сукупність «взаєморозміщених і взаємопов'язаних складових частин цілого», певних внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін [109, 1405]. У визначенні структури літературознавчої компетентності керуємося нормативними вимогами до професійної діяльності вчителя української мови і літератури [165; 198; 199; 274; 375; 376; 377; 448; 474], працями Н. Бібік [76], П. Гусака [156], О. Пометун [443], О. Савченко [481], Л. Сохань [190], А. Хуторського [573] та ін. про структуру компетентностей, розвідками С. Карамана [96], В. Коваль [265], О. Куцевол [307], Л. Мацько [349], Є. Пасічника [418], О. Семеног [493], І. Соколової [521], Б. Степанишина [526], Г. Токмань [538] та ін. щодо фахової діяльності вчителя-словесника.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» акцентується значущість ролі педагогічних працівників у відродженні й створенні «якісно нової національної системи освіти», реалізація якої потребує «підвищення загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу» педагога. Основною соціальною функцією професійної діяльності вчителя визначено: «формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, відданої інтересам Української держави» [163]. Означені вимоги до педагогічної праці поглиблюються у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» [374], «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [276], «Концептуальних підходах до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні» [277] та ін. документах. На необхідності вчителя «працювати на засадах інноваційних підходів до навчально-виховного процесу, а також власного творчого професійного зростання» наголошується в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 р.» [376]. Згідно з нормативними вимогами сутність професійної діяльності педагога визначається реалізацією її мети: виховати цілісну, творчу особистість громадянина України, зі сформованими ціннісними орієнтаціями, чіткою активною суспільною позицією, розвиненими ключовими компетенціями XXI ст., що забезпечують самоздійснення випускника загальноосвітнього

навчального закладу в умовах глобалізаційних процесів. Така діяльність зумовлюється використанням інноваційних підходів, збереженням освітніх традицій, реалізацією індивідуально-особистісного потенціалу вчителів української мови і літератури, а засобом означеної діяльності є взірці національної духовно-культурної спадщини.

У визначенні структури та змісту літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури опираємося на досягнення історико-педагогічного досвіду щодо особистісно-професійного профілю такого фахівця. З давніх часів сформувалася суспільно визнана позиція про педагога як «носія духовності, культури і соціальної відповідальності». У науково-історичному дискурсі відзначали такі вимоги до вчителя: вміння «майстерно читати і добре пояснювати прочитане», володіти досконалою технікою, дотримуючись методики усвідомленого читання; організовуючи процес читання, максимально зосереджувати учнів на осмисленні тексту твору, забезпечувати «активне» слухання, глибоке усвідомлення, задіювати життєвий досвід вихованців і «пов'язувати прочитане з життям» (І. Вишенський) [113; 122; 418; 495]; здатність аргументувати власні наукові погляди, які, «породжуючи солідну вченість», формують знавців, а не «торговців від науки» (Ф. Прокопович); «бути морально й істинно благородною людиною... любити свою справу, дітей, слугувати взірцем у їх вихованні» (Я. Коменський) [268, 598–603]. Висвітлені ідеї розвинув Ф. Дістервег, образно порівнюючи вчителя з сонцем, єдиним «джерелом сили, яка надає руху всій машині (школі) [172, 43]. Учений наголошував на природних задатках до педагогічної діяльності: «учителем треба народитися» [172, 106]; а також на дотриманні принципу культуровідповідності: «проявляти суспільну, зовнішню і внутрішню культуру» [172, 74]. Поділяючи означені позиції, Г. Сковорода найважливішими вимогами до вчителя визнавав благородство, гідність, чесність, любов і шанобливе ставлення до дітей, обраного фаху, оволодіння фундаментальними знаннями, наявність глибокого розуму, сформовані готовність до самоосвіти, вміння щодо усвідомленого читання, осмислення літературно-художніх творів і образів художньої мови – «читати со вкусом» [513, 401–402]. Актуальними є особистісно-професійні вимоги до вчителя, його педагогічної діяльності, відображені в художніх творах С. Васильченка, Л. Глібова, П. Грабовського, Б. Грінченка, І. Нечуя-Левицького, А. Свидницького, Т. Шевченка, І. Франка та ін., публікаціях Х. Алчевської, Ф. Буслаєва, Г. Ващенко, В. Водовозова, Г. Гуковського, М. Драгоманова, М. Костомарова, М. Максимовича, В. Острогорського, С. Русової,

В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. Зокрема М. Драгоманов, утверджуючи ідею національної освіти, окреслив такі вимоги до вчителя: ерудованість, відповідальність, педагогічна майстерність, естетична вихованість, психологічна спрямованість, готовність до педагогічної діяльності [150]. Головним завданням учителя вважав – формувати і розвивати цілісну особистість. Співзвучними є думки К. Ушинського щодо суспільної місії, ролі громадянського обов'язку, «духовної близькості» вчителя до культурних цінностей і інтересів народу, а також досконалого володіння точними, енциклопедичними знаннями, системою ціннісних настанов і світоглядних переконань, вміннями викладати навчальний матеріал із урахуванням міжпредметних зв'язків. Важливо, що педагог зацентровує увагу на вроджених здібностях до вчительської праці, високому покликанні і схильності до виконання професійних функцій словесника, педагогічному хисті, спроможності виховувати школярів, керуючись ідеями християнських чеснот, жити і працювати зразково, бути еталоном для наслідування колегами. У здійсненні інтелектуальної підготовки вчений утверджує оцінно-ціннісну світоглядну позицію, настанови і переконання, пропагує враховувати принципи доступності, наступності і доцільності знань; переконаність, що головним професійним надбанням викладача гімназії є насамперед вміння виховувати учня своїм предметом, а не досконале його знання [552]. Виходячи із твердження науковця вважаємо, що опанувати фах учителя української мови і літератури зможе людина, яка має педагогічний хист, мистецький смак, мовне чуття, лінгвістичну спостережливість, здатність поетично сприймати світ, образно інтерпретувати дійсність, розвинену уяву, творчу фантазію, є активною, терплячою, витривалою, емоційною, щирою і відвертою.

На вирішальній ролі професійної діяльності вчителя в утвердженні ідей національної освіти наголошувала С. Русова й обґрунтовувала, що тільки педагоги можуть «вивести народ із темряви, поневолення, несвідомості до нового життя» [480, 29]. З офіційним визнанням фаху вчителя української мови і літератури у 1918 р. [202] посилилася увага до його професійної діяльності, і зокрема формування у свідомості учнів національного ідеалу як найвищого досягнення державного духу, здобутку духовної культури, що відображено у працях Г. Ващенка [106; 107]. Поступово в соціокультурному дискурсі утвердилася думка про важливість діяльності вчителя-словесника, суть якої визначали у вимірі духовної культури, соціальної відповідальності, поєднання індивідуально-особистісних характеристик із набутими знаннями, вміннями.

Висвітлені погляди, а також ідеї класичної педагогічної спадщини, інтерпретовані в теоретико- і історико-педагогічних працях А. Алексюка [7], Ю. Бабанського [19], Л. Вовк [113], Н. Волкової [122], Н. Гузій [150], Н. Дем'яненко [161], О. Лавріненка [313], В. Лугового [333] та ін., методичних розвідках Т. Бугайко [100], Ф. Бугайка [100], Н. Волошиної [373], Г. Гуковського [151], О. Куцевол [308], О. Мазуркевича [336], Л. Мацько [348], Є. Пасічника [418], М. Пентилюк [427], А. Ситченка [511], Г. Токмань [538] та ін., дослідженнях із питань професійної освіти (В. Коваль [264], О. Семенов [493], В. Сидоренко [501], С. Сисоєвої [507], І. Соколової [521] та ін., стали підґрунтям усвідомлення своєрідності професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника й, відповідно, визначення структури та змісту літературознавчої компетентності. Наприклад, Н. Волкова наголошує, що «педагогічна діяльність є складною динамічною системою, в якій у межах цільового, стимулювально-мотиваційного, планувального, комунікативного, організаційно-мобілізаційного, контрольного-корекційного, результативно-аналітичного компонентів синтезуються цілі, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання та результати» [122, 472–476]. Кожний із компонентів охоплює відповідні вміння. Так, організаційно-мобілізаційна діяльність учителя передбачає вміння реалізовувати навчально-виховну роботу з колективом, окремими учнями [358, 85], сконцентрувати їх увагу, викликаючи інтерес до виконання завдань, бажання працювати, вміння сформулювати завдання, запропонувати чітку інструкцію (дорожню карту) його виконання, зреалізувати ідеї диференційованого навчання, оптимально використати наочність, ТЗН, ІКТ, активізувати інтелектуальний потенціал школярів тощо. Отже, необхідними структурними складовими компетентності майбутнього вчителя є: чіткі ціннісні орієнтації й активна світоглядна позиція щодо виконуваної діяльності; ґрунтовне розуміння сутності явищ і процесів; глибоке знання попереднього досвіду, активне опанування його здобутків; вміння обирати оптимальні, ефективні й раціональні засоби та дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; відчуття відповідальності за отримані результати; спроможність «навчатися на помилках» і вносити корективи у процес досягнення мети; наявність досвіду, що у поєднанні з можливостями особистості, набутими знаннями, сформованими вміннями і навичками утворює цілісну якість – готовність вибирати оптимальні рішення.

Специфіка професійної діяльності вчителя-словесника зумовлюється його соціокультурною місією, усвідомленням літератури як важливого людино- і



націєтворчого засобу, і вирізняється інтердисциплінарною сутністю. Зважаючи на це, в розкритті природи фахової діяльності вчителя української мови і літератури керуємося соціокультурними завданнями соціально-громадського укладу й типу суспільного прогресу, зафіксованими в документах державної освітньої політики, світоглядними переконаннями соціальних груп щодо гуманістичної мети і завдань шкільної літературної освіти, утвердженням новітнього культурного психотипу людини, формування її бекграунду. З-поміж загальнокультурних вимог до вчителя української мови і літератури актуальними вважаємо такі: добродійність, справедливість, активна громадянська позиція, широкий світогляд, відданість рідному народу і глибока людяність, любов до дітей і своєї професії, висока інтелігентність, внутрішня культура, моральна чистота, витончений мистецький смак [526; 538]. На рівні громадянської позиції вчителя означені вимоги охоплюють його ціннісні орієнтації, ставлення та настанови щодо якості й стану шкільної літературної освіти, літературознавчої підготовки, престижу, соціокультурної місії і фахової діяльності. На рівні світоглядних переконань соціальних спільнот – увиразнюють суспільні запити до суб'єктів освітніх процесів (учителів і учнів), розвиненість у них активності, допитливості, кмітливості, критичного мислення, креативності, самостійності, відповідальності, мотивації до безперервного здобуття освіти, поглиблення власної обізнаності тощо. На культурно-професійному рівні – окреслюють систему індивідуально-особистісних цінностей, яка детермінує професійно-педагогічну діяльність учителя-словесника і репрезентує ціннісно-сміслову розуміння здійснюваної ним діяльності.

Зважаючи на пріоритетні тенденції реформування освіти (гуманізації, людиновимірності, персоніфікації, «навчання впродовж життя», «навчання, заснованого на дослідженнях»), у структурі літературознавчої компетентності важливо відобразити цілісну індивідуально-особистісну сутність феномену, що забезпечує здатність особи бути суб'єктом свого життя в розмаїтті його граней. У працях Н. Бібік [76], Н. Голуб [135], О. Гури [154], П. Гусака [156], В. Коваль [264], О. Пометун [443], І. Соколової [521], Л. Хоружої [570] та ін. у структурі і змісті компетентностей диференційовано такі професійно-діяльнісні й індивідуально-особистісні складові: позитивну мотивацію, ціннісно-сміслові уявлення особистості про зміст і результати діяльності, опановані відомості, що обумовлюють дії, механізми діяльності, поведінку загалом, вміння і досвід, необхідні людині для успішного виконання фахових завдань на

основі набутих знань; потенціальні ресурси, що забезпечують можливість ефективної взаємодії індивіда з довкіллям у конкретному виді діяльності; цілісну систему взаємопов'язаних аспектів діяльності.

Поділяючи концептуальні погляди учених, найважливішими індивідуально-особистісними характеристиками вчителя української мови і літератури визначаємо: пізнавальну, комунікативну, професійно-педагогічну спрямованість, що охоплюють мотиви, інтереси, цінності, ставлення і здібності, а також опановані «привласнені» знання інтегративного змісту (як елемент свідомості), відпрацьовані вміння професійно-педагогічної і літературознавчої діяльності, на основі яких формується індивідуальний стиль праці. У визначенні структури і змісту літературознавчої компетентності враховуємо позицію Б. Степанишина про значущість таких якостей учителя-словесника, як національна і релігійна свідомість, громадянська зрілість і морально-етична чистота, «захопленість учительським фахом у поєднанні з глибоким знанням свого предмета, доброта серця і справедливість, досконале знання дидактики і педагогічної психології, чистота і багатство усного мовлення» [526, 16].

Розгляд професійної діяльності вчителя української мови і літератури під кутом компетентнісного підходу зумовив розгляд структури компетентності як сукупності компетенцій, у яких синтезовано мотиваційний, змістовий, діяльнісний, особистісний компоненти. Так, у професійній компетентності вчителя української мови і літератури О. Семеног вирізняє педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, мовленнєву, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокulturознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності [493]; А. Онкович – педагогічну, культурознавчу, літературознавчу, мовознавчу, джерелознавчу компетентності [400]. О. Копусь у фаховій лінгводидактичній компетентності майбутніх магістрів-філологів диференціює мовну, мовленнєву, комунікативну, предметну, дослідницьку компетенції [285]; Н. Остапенко – шістнадцять компетенцій: інформаційну, мотиваційну, логічну, методологічну, особистісну (процесуальну), технологічну, комунікативну, проєктивну, рольову, аксіологічну (культурологічну), соціальну, креативну, стратегічну, діагностичну, дискурсивну, рефлексивну [410]. Наведені міркування ґрунтуються на теорії компетентнісного підходу, за якою компетентності – це системні характеристики особистості педагога, що дозволяють уточнити показники певного виду діяльності.

У визначенні структури літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, реалізації ними соціокультурної ролі у професійній діяльності враховуємо вузькопредметні фахові завдання, що забезпечують самоздійснення педагогів у конкретний період цивілізаційного розвитку людства. В інформаційно-технологічному суспільстві актуальності набувають інтелектуально-творчі якості особистості (активність, креативність, критичне мислення, рефлексивність, прагнення до успішного зростання, здатність самостійно проектувати траєкторію професійної самореалізації, безперервного розвитку та ін.), що формують уявлення про фахівця як про неповторну індивідуальність із чітко вираженим стилем діяльності, стійкою активною світоглядною позицією та ціннісними орієнтирами. За результатами міжнародних досліджень «Школа – 2030» (червень 2014 р.) світової спільноти WISE на думку 75 % опитаних експертів, у наступні роки суспільство найбільше поцінуватиме «особистісні навички». Водночас майже половина респондентів – 42 % переконані у важливості академічних знань у майбутньому. Прикметно, що 83 % опитаних експертів наголошують на важливості індивідуалізації змісту в освіті майбутнього і вважають, що «зміст навчальних програм вирізнятиметься індивідуалізованістю, відповідно до потреб кожного студента». Роль учителя буде трансформовано за алгоритмом «від викладача – до координатора навчального процесу» [654]. У контексті дослідницького пошуку розглянемо індивідуально-особистісні якості вчителя української мови і літератури, що гіпотетично можуть входити до структури чи змісту літературознавчої компетентності.

У галузі методики навчання української літератури обґрунтовано, що невід'ємним елементом особистісно-професійної структури вчителя-словесника є емоційно-психологічна налаштованість і психічний стан, що істотно впливає на успішність досягнення мети і завдань кожного уроку. Щоб викликати в учнів інтерес до читання твору, вчителів необхідно спочатку самостійно «емоційно пережити» його, на основі емоційної чутливості і творчої фантазії глибоко сприйняти текст. У проектуванні уроку літератури бажано чітко визначити емоційно-почуттєву тональність опрацьованого літературного твору й узгодити з ним власний психологічний стан (наприклад, героїчний пафос роману «Чорна рада» П. Куліша, поеми «Гайдамаки» Т. Шевченка, повісті «Захар Беркут» І. Франка та ін. вимагає піднесеної, мажорної емоційної тональності; натомість аналіз оповідань «Горпина» М. Вілінської, «Ялинка» М. Коцюбинського тощо потребує мінорного емоційного стану тощо). У розкритті змісту і структури літературознавчої

компетентності майбутніх учителів української мови і літератури доцільно врахувати міркування О. Куцевол. Вчена обґрунтовує значущість мотиваційно-креативних (мотиви, інтереси, потреба в самореалізації, творча позиція); емоційно-креативних (емпатії, багатство емоційного досвіду, експресивна й імпресивна емоційність); інтелектуально-креативних (інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія, дивергентне мислення, прогнозування); естетично-креативних (прагнення до краси, естетична емпатія, відчуття стилю, почуття гумору), комунікативно-креативних (співробітництво у творчій діяльності, здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід), екзистенційно-креативних властивостей і здібностей (позитивна «Я-концепція», нонконформізм, індивідуальний стиль діяльності) [307, 138-156].

Отже, на основі наведених міркувань, маємо підстави констатувати, що наразі затребуваним є вчитель української мови і літератури, який спонукає учнів до висвітлення власних інтерпретаційних позицій про розуміння ними світу і себе через осмислення літературно-художніх образів, їх подальше обговорення, вміє трансфесіоналізувати ціннісні сенси змісту творів школярам із різним рівнем літературного розвитку, спонукає до дослідницької діяльності, пошуку «істинних смислів» кожного мистецького явища, і у такий спосіб пробуджує стійкий інтерес до глибокого пізнання літературно-художніх явищ, культуро- і націєтворчої діяльності. Такі завдання нескладно виконати вчителю української мови і літератури, який володіє високим або творчим рівнем літературознавчої компетентності.

У попередніх підрозділах ми припускали, що літературознавча компетентність забезпечує глибоке пізнання літературно-художніх явищ, активізує інтелектуальну і читацьку рефлексію, адаптовану до запитів соціуму і потреб учнів, сприяє трансфесіоналізації морально-естетичних цінностей, знаків національної культури, стимулює безперервний дослідницький процес «пошуку істин» у кожному літературному творі та проектування на цій основі логічних схем, раціональних алгоритмів і моделей розуміння, осмислення й інтерпретації літературно-художніх творів. На основі студіювання праць Г. Богіна [87], Д. Богоявленської [88], Т. Браже [97], Л. Виготського [123; 124], В. Давидова [158], В. Дружиніна [458], І. Зимньої [211], Н. Михальчук [355], О. Орлова [401], Н. Чепелєвої [575] та ін. визначаємо найбільш вагомні спеціальні здібності вчителя-словесника: фахові здібності (мовне чуття, культура мовлення, багатство словникового запасу, емоційна й інтонаційна виразність мовлення,

філологічна ерудиція), літературні здібності (поетичне сприйняття дійсності, відтворювальна (мовленнєва) уява, образне мислення), лінгвістичні здібності (здатність аналізувати мовні явища, лінгвістична спостережливність і лінгвістична пам'ять), здібності до викладання мови (здатність виокремлювати сутність мовних явищ, створювати проблемні ситуації, використовувати у своїй роботі увесь арсенал методів і прийомів) і здібності до викладання літератури (здатність до світоглядної інтерпретації літературного твору, здатність до аналізу художнього твору). З метою деталізації структури й уточнення змісту літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури використовуємо напрацювання Н. Волошиної [373], О. Куцевол [308], Л. Мацько [348], Л. Мірошніченко [358], Є. Пасічника [418], В. Сухомлинського [531], О. Сухомлинської [531], Г. Токмань [538] та ін., а також результати перспективного педагогічного досвіду вчителів української мови і літератури Вінницької, Київської, Кіровоградської, Луганської, Рівненської, Сумської, Херсонської областей. Відтак, системними характеристиками педагогічних об'єктів розглядаємо мотивацію до відповідного виду діяльності, професійні й особистісні якості, інтегральні характеристики особистості (професійна самосвідомість, кмітливність, індивідуальний стиль, креативність), що сприяють результативній професійній праці.

Науковцями доведено, що професійна компетентність учителя виявляється в педагогічній ерудиції, інтуїції, уявленнях, рефлексіях, мисленні, імпрізаціях, оптимізмі. Високий рівень розвитку цих утворень забезпечує успіх реалізації педагогом функцій предметника, методиста, діагноста, самодіагноста, суб'єкта педагогічної діяльності [342]. Відтак у визначенні структури літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури урахуємо міркування В. Баркасі про п'ять компонентів професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: когнітивно-технологічного (професійні знання, вміння, навички); соціального (сформований рівень національного самосвідомості, громадянської відповідальності, обов'язку); полікультурного (усвідомлення національних цінностей); аутопсихологічного (готовність і здатність до педагогічної діяльності, сформованість педагогічної самосвідомості); персоніологічного (професійно-значущі якості: емпатія, такт, толерантність, мобільність, комунікативність тощо) [66]. Слушною вважаємо позицію В. Калініна щодо ціле-мотиваційного, змістового, операційно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутнього філолога [244]. Дослідник

вирізняє рефлексивний компонент, що дозволяє усвідомити продуктивність розвитку літературознавчої компетентності як студентів-філологів, так і вчителів української мови і літератури у процесі організаційно-рефлексивного різновиду літературознавчої діяльності. Принциповою є думка І. Соколової, що складовими професійної компетентності майбутнього педагога-філолога є предметні компетенції, ціннісні орієнтації, загальна й філологічна культура, досвід взаємодії з іншими людьми [521, 63]. Спираючись на концепцію вченої, маємо підстави стверджувати, що становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі професійної підготовки зазвичай відбувається у результаті проектування алгоритмів вивчення конкретних літературно-художніх явищ, створення варіантів інтерпретаційних моделей, відпрацювання загального стратегічного плану відповідних видів діяльності тощо. Таким чином, літературознавча компетентність постає одночасно і як ступінь, і як спосіб самореалізації особистості у пізнанні літературно-художніх явищ, трансфесіоналізації виокремлених ціннісних смислів, створенні філологічно-педагогічних технологій вивчення художніх творів, критичного осмислення літературно-мистецьких явищ. Конструктивне її наповнення охоплює комплекс ціннісних орієнтацій, ставлень, знань, умінь, навичок, досвіду діяльності.

Концептуальну ідею розуміння літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури втілюємо у визначенні структури як динамічної системи, яка складається з окремих цілісних підсистем (компонентів), представлених сукупністю індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей. Зазначені складники реалізуються та розвиваються в інформаційно-змістовому, операційно-діяльнісному й особистісно-рефлексивному аспектах, у трьох площинах: особистісної самоідентифікації та індивідуалізації, діяльнісно-процесуальній, взаємодії з найближчим соціокультурним оточенням. У зв'язку з цим механізм побудови структури літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури передбачає: інтеграцію індивідуально-особистісних, професійно-діяльнісних характеристик досліджуваного феномену й одночасну диференціацію його компонентів; розуміння змісту та інтенційності кожної підсистеми та загальної системи як визначення напрямів особистісного і професійного становлення майбутнього фахівця й подальшого самовдосконалення. Сміслові концепти структури і змісту літературознавчої

компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури охоплюють категорії компетентності, літературознавства, відповідної діяльності.

Компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури нами усвідомлено як цілісний багаторівневий комплекс якостей особистості, що забезпечує ефективне, раціонально-творче використання цінностей, знань, вмінь, здібностей, навичок і набутого досвіду для самореалізації людини, і передбачає розв'язання суперечливих ситуацій через осмислення сенсів змісту художніх текстів. Літературознавство як галузь наукового знання, що є об'єднувальною ланкою, по-перше, загальних нормативних вимог до особистісно-професійного профілю вчителя української мови і літератури і тактики його фахової позиції, а по-друге, взаємодії майбутнього вчителя як суб'єкта літературознавчої діяльності з усіма учасниками освітніх процесів. Літературознавчу діяльність – як інтердисциплінарну творчу працю, що забезпечує адекватне мистецькій природі сприйняття, осмислення та інтерпретацію літературно-художніх явищ. Отже, у структурі літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури виділяємо мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий і праксеологічно-рефлексивний компоненти (рис. 2.1).

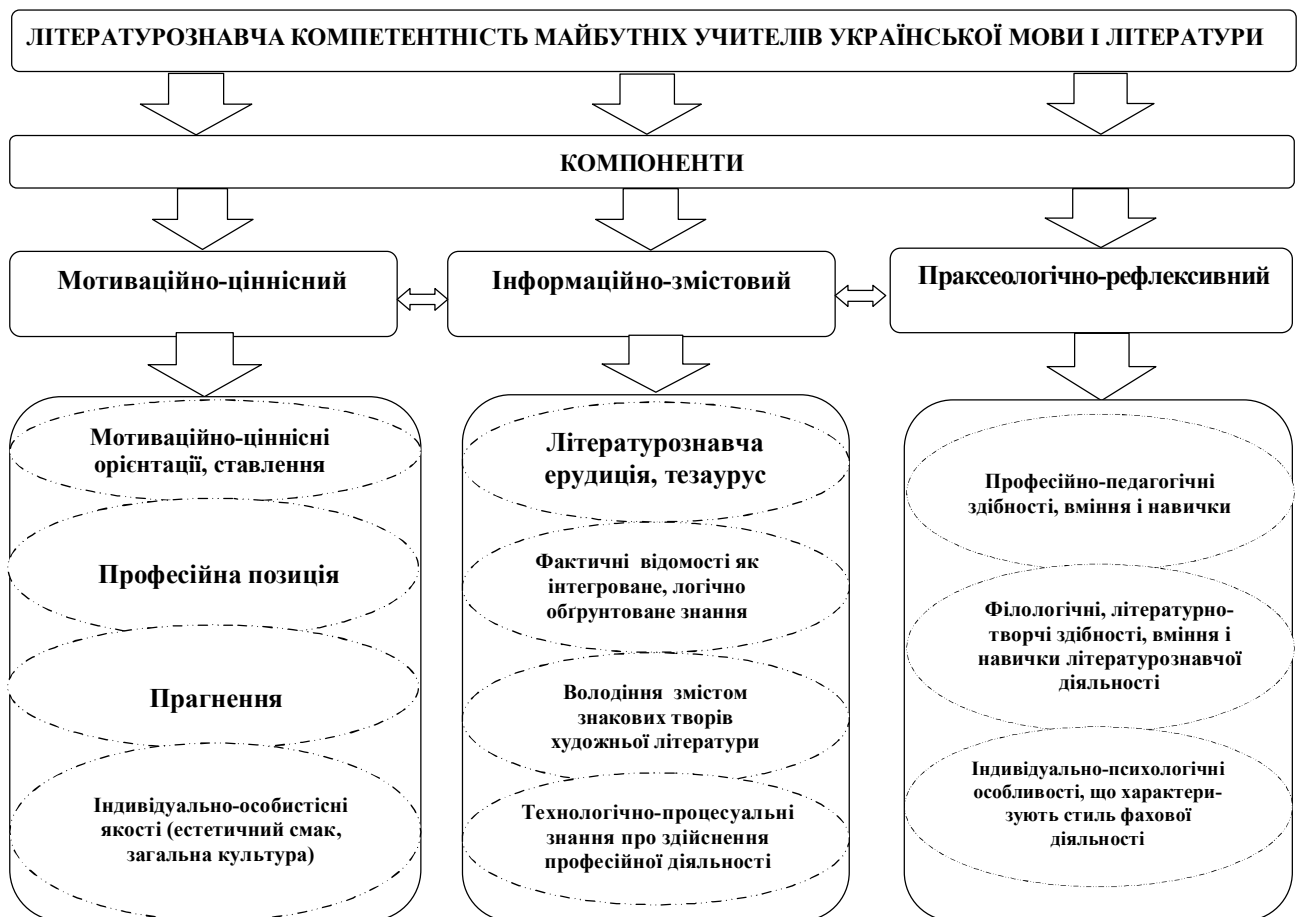


Рис. 2.1. Структура літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників

Як показано на рис. 2.1 кожний із зазначених компонентів літературознавчої компетентності характеризується змістовим наповненням. *Мотиваційно-ціннісний компонент* літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури характеризує їхню професійну спрямованість, світоглядну позицію щодо обраного фаху, літературної освіти й літературознавчої діяльності, надаючи їй чітко вираженого особистісного характеру та прагнення самореалізації, досягнення успіху і подальшого самовдосконалення. Зміст компонента охоплює:

– сукупність *мотиваційно-ціннісних орієнтацій* щодо літературного простору, шкільної літературної освіти, здобуття і поглиблення літературознавчої підготовки, саморозвитку на основі самостійного критично-творчого прочитування художніх, наукових, літературно-критичних, епістолярних творів і створення власних текстів;

– *професійну позицію*, що ґрунтується на цілеспрямованості особистості (психологічний феномен, який поєднує потреби, цінності, устремління, переконання, ставлення особистості) щодо літературознавчої діяльності, поглиблення власного рівня обізнаності й обумовлює усвідомлення вагомості літературознавчої діяльності на всіх етапах її виконання (від свідомого цільовизначення до діалектичного перебігу дій і конструктивного коригування способів літературознавчої діяльності);

– *прагнення* самостійно визначати завдання літературознавчої діяльності, знаходити, розробляти раціональні шляхи їх розв'язання, прагнення самовизначитися, самореалізуватися й самовдосконалюватися в такій діяльності;

– *індивідуально-особистісні якості* (естетичний смак, загальна та професійна культура), що забезпечують ціннісно-сміслове усвідомлення способів і набуття навичок літературознавчої праці та механізмів їх використання у власній діяльності (декодування загальнолюдських і високоморальних цінностей художніх творів, їх перенесення й трансфесіоналізація в особистісну аксіосферу).

Мотиваційно-ціннісні орієнтації розглядають, із одного боку, як усталене «вибіркове надання переваги взаємозв'язку суб'єкта з об'єктами найближчого соціокультурного і професійного оточення, якщо ці об'єкти є соціально значущими і мають особистісний смисл для конкретного суб'єкта й суспільства в цілому» [411, 259]; а з іншого, – як вибірккову, відносно стійку систему спрямованостей, інтересів і потреб конкретної особистості, що орієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [183, 498]. Мотиваційно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів української мови і літератури



усвідомлюємо як динамічну ієрархічну систему, що охоплює мотиви і цінності студентів як особистостей, представників певної соціальної групи, індивідуальностей, і відображає суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів та студентів в освітньо-професійній діяльності. Саме мотиваційно-ціннісні орієнтації характеризують самосвідомість, індивідуально-особистісну цілісність і стійкість кожного індивіда, визначають ціннісну сутність педагогічної й літературознавчої діяльності як засобу самореалізації вчителя-словесника. Відповідно до специфіки фахової діяльності вчителя української мови і літератури у структурі літературознавчої компетентності диференціюємо українознавчі, педагогічні, етичні цінності. *Українознавчі цінності* як духовні орієнтири буття майбутніх учителів-словесників формуються у суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносинах літературознавчої діяльності, характеризують ставлення до власної історії, мови, художньої словесності, традицій та інших атрибутів етнонаціонального буття народу. Відмінні ознаки українознавчих цінностей: соціокультурна значущість, універсальність, узгодження особистісного, етнічного й національного смислів стосовно шкільної літературної освіти, літературознавчої підготовки, соціокультурної місії і фахової діяльності вчителів української мови і літератури. Обираючи за основу класифікацію цінностей, запропоновану Г. Філіпчуком, у змісті літературознавчої компетентності вирізняємо цінності: «патріотизм і громадянськість, почуття національної й державної гідності, честі, власної гідності та соціальної справедливості, міжнаціональну й міжетнічну солідарність, повагу до національних традицій, культур, віротерпимість та толерантність, гуманізм, демократичність, духовність» [560, 35]. Означені цінності розглядаємо як підґрунтя літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, формування та розвитку їхніх індивідуально-особистісних якостей. *Педагогічні цінності* характеризує гуманістична сутність професійної діяльності вчителя-словесника. Відповідно до визнаних у педагогіці класифікацій, означену складову літературознавчої компетентності конкретизуємо комплексом «соціально-педагогічних, групових, особистісно-педагогічних цінностей, цінностей-відношень, цінностей-якостей, цінностей-знань» [419, 120–122]. Педагогічні цінності як внутрішні детермінанти зумовлюють вектори сприйняття особистості школяра, фасилітації, емпатії, обумовлюють зміст літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії, ефективного способу самоздійснення. *Етичні цінності* обумовлюють етику педагогічної взаємодії й співтворчості на засадах толерантності, загальнолюдських і християнських чеснот у

процесі осмислення літературно-художніх явищ, історико-літературних та літературно-критичних розвідок. У своїй сукупності означені властивості детермінують процеси сприймання, інтерпретації, оцінювання смислів змісту окремих компонентів творів (епізод, уривок, дія, розділ, том тощо), літературно-художніх текстів як зразків високохудожніх цінностей.

У безпосередньому взаємозв'язку з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями майбутніх учителів-словесників осмислюємо їхню *професійну позицію*, що концентрує сукупність інтелектуально-вольових та емоційно-оцінних уявлень, ставлень, переконань щодо майбутньої професії, літературознавчої діяльності та її атрибутів, поглиблення власного рівня обізнаності й забезпечує усвідомлення літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії, самореалізації й подальшого самовдосконалення. З-поміж провідних мотивів літературознавчої діяльності диференціюємо *прагнення* до успіху та уникнення невдач, що характеризують мотивацію домагань майбутніх учителів української мови і літератури. У працях із вікової і педагогічної психології наголошується, що у свідомості студентів формується новоутворена психічна властивість прагнення до оволодіння фахом, розвитку власних індивідуально-особистісних особливостей, формування ціннісних орієнтирів, настанов, переконань, світогляду. У межах нашого дослідження прагнення зумовлюються мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, професійною позицією й підсилюють визначення цільових настанов діяльності, стимулюють потреби самореалізації, самовдосконалення.

Відповідно до висвітленої специфіки професійної діяльності вчителя української мови і літератури, важливими складниками мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності визначаємо естетичний смак, загальну і професійну культуру як *індивідуально-особистісні інтегровані якості*, що корелюють із мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, професійною позицією та зумовлюють сутність і реалізацію прагнення до успіху в літературознавчій діяльності. У дослідженні естетичний смак позиціонуємо як соціально-духовну якість майбутніх учителів-словесників, що розвивається в процесі освітньо-професійної підготовки і слугує детермінантом їх взаємодії з літературно-художніми творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному та художньо-творчому рівнях. Естетичний смак постає як своєрідне відчуття міри в літературознавчій діяльності, вміння відшуковувати необхідні властивості в індивідуально-особистісному ставленні до духовно-культурного

простору і ціннісних смислів художньої словесності. Розглядаючи естетичний смак у структурі літературознавчої компетентності, відзначимо, що зазначене утворення не обмежується здатністю естетичної оцінки літературно-художніх явищ, а слугує певним атрибутом прийняття чи заперечення їх культурно-естетичної цінності. Відтак естетичний смак реалізується як спроможність особи індивідуально вибирати естетичні цінності і визначати відповідні механізми самореалізації, самовдосконалення.

Отже, складові мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності, з одного боку, визначають вектори самореалізації майбутніх учителів-словесників у літературознавчій діяльності, а з іншого, – слугують детермінантами реалізації ідей аксіології в системі освіти.

*Інформаційно-змістовий компонент* літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури характеризує ступінь розуміння специфіки літературознавчої діяльності, усвідомлення її місця з-поміж інших видів діяльності словесника. Зміст інформаційно-змістового компонента репрезентовано:

– *літературознавчою ерудицією, фактичними відомостями* з теорії, історії літератури та літературної критики як інтегрованим, логічно обґрунтованим зафіксованим у свідомості знанням про явища і процеси літературно-художньої практики, літературної творчості та методології;

– *володінням змістом знакових творів* художньої літератури;

– *технологічно-процесуальними знаннями*, пов'язаними зі сприйняттям, розумінням, осмисленням, оцінкою літературних творів, їх інтерпретацією, створенням наукових, літературно-критичних, публіцистичних, навчальних текстів та мультимедійних продуктів як особистісно і професійно значимих об'єктів.

Відповідно до основних вимог і положень державних освітніх стандартів, освітньо-професійних програм, навчальних програм окремих курсів виокремлено такі *блоки літературознавчих знань*: металітературознавчі, методологічні і теоретико-літературні; історико-літературні, літературно-критичні; зміст знакових творів художньої літератури; технологічно-процесуальні знання. *Металітературознавчі* знання про загальні парадигми, методологічні підходи, методи дослідження літературно-художніх явищ, літературознавчих фактів; про літературно-мистецьку творчість із урахуванням принципів діалогізму, історизму, системності, культуро- і націєцентричності, науковості, взаємодії змісту і форми, поглибленого вивчення тексту; про методи інформування та

процеси сприйняття, розуміння, усвідомлення, аналізу, оцінки й інтерпретації літературних творів; про сутність текстологічного, методологічного і металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності. Означений різновид знань є фундаментальним підґрунтям, на базі якого утворюється кожний інший різновид літературознавчого знання, детермінантою, що забезпечує системне опанування літературознавчих, публіцистичних літературно-критичних відомостей, що формують цілісне науково обґрунтоване бачення літературного простору, сутності літературно-мистецької творчості, механізмів сприйняття, розуміння, оцінки й інтерпретації літературно-художніх творів тощо. Цей різновид знання забезпечує реалізацію принципів науковості, доступності, наступності й усвідомленого засвоєння матеріалу, а також передбачає виконання мети і завдань шкільної літературної освіти, літературознавчої підготовки та самоосвіти майбутніх учителів української мови та літератури; спонукає до пошуку, розмірковувань і вибору доцільних і оптимальних принципів, способів, методів, прийомів і засобів виконання літературознавчої діяльності; слугує базовою основою розвитку методологічної культури вчителя української мови і літератури. *Методологічні та теоретико-літературні знання* охоплюють: відомості з методології і загальної поетики, зокрема, етапів і методів науково обґрунтованого вивчення літературно-художніх явищ відповідно до вимог сучасних освітніх стандартів і запитів профільної літературної освіти; інформацію щодо етапів дослідження художнього твору (власне аналіз, пошук, зіставлення і систематизація різноманітних матеріалів про зародження, визрівання авторського задуму твору, етапи його реалізації, збирання відомостей про життєву основу твору і можливих прототипів персонажів; простеження шляхів трансформації реалій життя письменником крізь призму світобачення й світорозуміння; встановлення зв'язків між твором і обставинами життя автора та ін.); інформацію про провідні літературознавчі парадигми, методи, види, принципи і шляхи аналізу й інтерпретації літературних творів, способи критичного аналізу фахових наукових (друкованих, електронних) джерел і викладу змісту прочитаного у формі тез, виступів, повідомлень, анотацій, рефератів, статей, літературознавчих розвідок тощо, що слугують підґрунтям вибору дидактичних засобів літературної освіти, особистісно-професійного саморозвитку вчителя української мови і літератури; відомості з текстології, необхідні для відновлення і редагування художніх текстів митців до рівня запитів і літературного розвитку учнів, аналізу і корегування

творчих пошуків учнів, а також знання, пов'язані з виконанням комплексного аналізу художнього твору, що можуть бути адаптовані до вимог шкільної літературної освіти; основні положення нормативної поетики, зокрема – літературознавчі категорії і закономірності їх реалізації у сприйнятті, осмисленні, інтерпретації творів і створенні нових текстів; відомості з історичної поетики, що відображають еволюцію літературознавчої науки і методологічні напрями сучасного літературознавства; герменевтичні техніки, що забезпечують: адекватне сприймання, розуміння й тлумачення змісту художніх і наукових текстів, успішність пошуку і трактування прихованих ідей, символів, підтексту, а також виявлення смислів художнього твору на семіоестетичному, концептуальному, структурно-змістовому, жанрово-стильовому рівнях; відомості про умови і сутність літературно-художньої творчості (прагнення до самовираження, самопізнання, змагання, символізація, уява, фантазія, асоціативність, натхнення, інтуїція, перевтілення), її етапи і стадії (народження творчого задуму, обмірковування, розроблення і визрівання твору, створення тексту); критерії художності літературної творчості, загальномистецькі закони. *Історико-літературні, літературно-критичні* знання вчителя української мови і літератури охоплюють: відомості про періодизації літературного процесу, закономірності функціонування його складників (стильова течія, літературний напрям, письменницька школа, літературні впливи і взаємодія); положення про художні методи, літературні напрями, стильові течії літературної творчості, атрибути мистецької спадщини видатних українських і зарубіжних письменників (тематика, проблематика, мотиви, художні образи, індивідуально-стильові особливості художнього мовомислення, жанри й жанрові різновиди) та національний і локальний літературний процес; відомості про літературно-критичні оцінки творчості видатних письменників чи окремих творів, досвід діяльності письменницьких угруповань. *Технологічно-процесуальні* знання вчителя української мови та літератури детермінуються сутністю науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого, текстологічного, рефлексивно-організаційного, навчально-освітнього, методологічного різновидів літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії й охоплюють: положення про етапи, атрибути і алгоритми виконання кожного із виокремлених різновидів літературознавчої діяльності; відомості про психологічні механізми, доцільність і послідовність дій учителя й учнів, зорієнтовані на сприйняття, осмислення, оцінку літературних творів, читацьку

рефлексію, їх інтерпретацію та створення власних текстів і досягнення на цій основі поставлених на уроці мети і завдань; про психологічні механізми дій, пов'язаних із літературно-художньою творчістю, етапи і рівні сприйняття літературного твору, їх розуміння, алгоритмів аналізу, літературно-критичної оцінки, інтерпретації літературно-художніх текстів, читацької рефлексії.

Виокремлені у підрозділі знання входять до складної багаторівневої системи знань учителя української мови та літератури як результату пізнання дійсності, закономірностей розвитку природи, суспільства, мислення. У виконанні завдань шкільної літературної освіти (на уроках, факультативних, гурткових заняттях чи позакласних заходах із української літератури) виокремлені різновиди знань актуалізуються, набувають психолого-педагогічної спрямованості: інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, концепцій, принципів шкільної літературної освіти. Таким чином, система знань із літературознавчих курсів виконує інтегративну і професійно-зорієнтовану функції, а учитель-словесник використовує відомості з різних навчальних дисциплін не диференційовано, а інтегровано. Відтак для здійснення літературознавчої діяльності майбутнім фахівцям необхідно оволодіти *інтегративними знаннями*, що складають ядро інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності: знання соціокультурної ролі, значення, функцій і сучасних вимог до особистості вчителя української мови та літератури; розуміння сутності літературознавчої діяльності, атрибутів, етапів, технологій і алгоритмів виконання кожного з її різновидів; знання психологічних основ і домінуючих психологічних механізмів сприйняття, розуміння, аналізу, усвідомлення, оцінки та інтерпретації літературно-художніх текстів; знання читацьких інтересів учнів, обумовлених індивідуально-віковими особливостями та рівнем їх літературного розвитку; знання особливостей організації та механізмів читацької, інтерпретаційної рефлексивної діяльності читача-учня; знання літературознавчих засад методики викладання української літератури; знання складників процесу шкільної літературної освіти: цілей, змісту, методів, прийомів, засобів вивчення української літератури; знання сутності системи планування, технології проведення навчально-виховного процесу з української літератури, форм і різновидів контролю рівня сформованості у школярів літературознавчої компетентності.

У контексті дослідження виокремлені різновиди знань нами структуровано в межах інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як елементи, що зумовлюють підготовку фахівця нового типу, спроможного виховати учнів як активних творчих особистостей, використовуючи соціокультурний, навчальний, виховний, дослідницький потенціал художньої літератури.

*Праксеологічно-рефлексивний компонент* відображає сформовані й актуалізовані індивідуально-особистісні і професійно-діяльнісні ресурси щодо самореалізації особи у перебігу професійної діяльності та самоаналізу її ходу і результатів. У межах компоненту диференційовано:

- професійно-педагогічні здатності, вміння і навички;
- філологічні, літературно-творчі здібності, вміння і навички науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності;

- індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що виявляються в поведінці під час виконання літературознавчої праці й зокрема аналізу кожного явища літературно-мистецької творчості, його об'єктивного літературно-критичного оцінювання, здійснення науково-дослідницької і дослідницько-пошукової діяльності в галузі літературознавства, а також досвід літературознавчої діяльності.

Літературознавча діяльність передбачає як детермінованість професійних дій, так і творчі імпровізації, тому вбачали необхідним конкретизувати уміння і навички кожного з виокремлених різновидів. Означені елементи утворюють ядро праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури і слугують показниками діагностування рівнів його розвиненості. *Науково-дослідницький різновид літературознавчої діяльності* здійснюється на основі прояву вмінь:

- виокремлювати явища літературного процесу (поява і концептуалізація тематичної проблеми, жанру, жанрового різновиду, «жанрового гібриду», художнього образу, літературного характеру, утворення нової стильової течії, прийому літературної творчості та ін.), літературознавчої науки (становлення літературознавчої школи,

поширення методу дослідження літературного твору, літературознавчого підходу до аналізу творів у літературно-мистецькому просторі тощо), методики вивчення літератури у навчальних закладах (вплив сучасної літератури на формування особистості, вплив творів, представлених в інформаційно-активному форматі на свідомість учнів, підбір ефективних методичних засобів для опанування конкретних літературних творів, специфіка вивчення яких обумовлена стильовою течією, літературним типом, видом чи жанровим різновидом та ін.) й усебічно їх осмислювати, що передбачає залучення інформаційного ресурсу із інших галузей наукового знання (загальна та вікова психологія, психологія читання, психологія творчості, читачезнавство, соціолінгвістика, рецептивна естетика, філософія, культурологія, історія та ін.);

- аналізувати різножанрові і різностильові тексти (логічно правильно і системно здійснювати інформаційний пошук для вирішення наукової проблеми, визначати концептуальну, фактуальну й підтекстову інформацію в тексті, узагальнювати, систематизувати опановані відомості, відшукувати аргументи й добирати приклади з художньої літератури для підтвердження наукових тверджень, абстрагувати літературно-емпіричний матеріал, прогнозувати, формулювати припущення, порівнювати емпіричні матеріали, тематично пов'язані з літературним простором, літературно-критичним дискурсом, теоретико-літературними працями, методичними розвідками щодо опанування літератури у навчальних закладах тощо);

- логічно правильно й адекватно обирати наукові літературознавчі підходи до осмислення конкретного літературно-художнього твору із метою всебічного розкриття унікальності художнього мовомислення автора та мистецької природи твору, а також складати алгоритми дослідження літературно-мистецьких явищ, логічні схеми, узагальнювальні таблиці, обумовлені виконанням літературознавчих досліджень;

- на основі зіставлення літературно-художніх творів виявляти їхні специфічні особливості, детерміновані локальним, соціокультурним, національним, етнічним, геопоетичним, стильовим аспектами, літературно-мистецькими (літературні впливи) й позалітературними факторами (історичні і соціокультурні події, системи коміюкації, читацька аудиторія, техніка репродукції, літературна мода, конкуренція з боку засобів мас-медіа та ін.);

- творчо і логічно мислити, проектувати виступи, структуру літературознавчого дослідження й обґрунтовувати її, дотримуватися точності в формулюванні власних



міркувань, відбирати найважливіші літературознавчі факти і мистецькі явища для аналізу й узагальнення.

Усвідомлювальню-інтерпретаційну літературознавчу діяльність уявляємо як таку активність людини, що можлива на основі завершення процесу повноцінного розуміння реципієнтом літературного твору [355, 209]. Усвідомлювальний, інтерпретаційний різновиди літературознавчої діяльності передбачають володіння такими вміннями:

- адекватно мистецькій природі сприймати, усвідомлювати й тлумачити зміст літературних творів (адекватність сприйняття художніх творів передбачає не стільки розпізнавання зображуваного, тобто зіставлення художнього світу з дійсним, скільки проникнення в сутність і специфіку художніх образів, створених автором);

- виділяти творчі суперечності у міркуваннях, світоглядних позиціях і вчинках персонажів, зображених у конкретному творі, а також знаходити й трактувати приховані ідеї, символи, підтекстову інформацію;

- визначати смисли художнього твору на семіоестетичному, концептуальному, структурно-змістовому, жанрово-стильовому рівнях;

- інтерпретувати осмислений текст, зіставляти власну версію з варіантами інтерпретацій інших реципієнтів (літературознавців, літературних критиків, викладача, однокурсників, учнів), автора твору і виокремлювати суперечливі моменти з приводу конкретного твору на основі визначення ступеня об'єктивності/суб'єктивності тексту інтерпретатора;

- організувати «внутрішній діалог» і «внутрішнє проблемне обговорення сприйнятого тексту», що передбачає активізацію здатності до рефлексії читача-інтерпретатора, й здійснюється через формулювання запитань або завдань, спрямованих на глибоке пізнання тексту художнього твору;

- використовувати широкий культурологічний контекст, дотримуючись принципів доречності, точності й глибини його застосування у кожній ситуації усвідомлювально-інтерпретаційної літературознавчої діяльності;

- визначати помірковану композиційно-структурну структуру інтерпретації та представляти її власний варіант на основі максимального використання багатоманіття мовних засобів і всебічного представлення індивідуального стилю творчості.

З огляду на те, що вчитель української мови і літератури, використовуючи потенціал художніх текстів, культивує в свідомості школярів загальнолюдські,

високоморальні ідеали, естетичні смаки, розвиває вміння нестандартно мислити й знаходити раціональні шляхи розв'язання проблемних ситуацій, важливим є *оцінно-зорієнтований* різновид літературознавчої діяльності. Означений вид праці здійснюється на основі вияву таких умінь:

- всебічно, системно осмислювати текст художнього твору, літературно-критичні оцінки та на такій основі визначати рівень його художності;
- логічно правильно й об'єктивно визначати лейтмотив твору;
- аргументовано виокремлювати підтекст;
- розмірковувати над індивідуальним художнім мовомисленням письменників;
- з'ясовувати особливості індивідуального стилю митців на основі аналізу художнього мовомислення, оригінальність і новаторство автора, роль літературного твору в загальнокультурному розвитку, окреслювати його естетичну, культурну, мистецьку, соціальну, націєтворчу й людинотворчу значущість.

*Навчально-освітній* різновид літературознавчої діяльності передбачає володіння такими вміннями:

- організовувати літературну освіту учнів із урахуванням наукових і освітніх новацій (проекування методично-літературознавчої концепції і режисури уроку, створення локальної методики опанування літератури, що забезпечується урахуванням специфічних індивідуальних особливостей кожного школяра, всього класу, навчального закладу, населеного пункту, регіону);
- забезпечувати особистісний розвиток і соціалізацію школяра на основі аналізу оригінальних літературно-художніх явищ, що уможлиблює виявлення домінант літературних художніх творів, визначення лейтмотивів, поглиблене опрацювання мовностильової специфіки конкретного тексту і художніх образів як вияву результатів художнього мовомислення автора;
- викликати стійкий пізнавальний інтерес до виконання літературознавчої діяльності шляхом створення імітаційно-рольових, ігрових, проблемних ситуацій, що стимулюють творчість учнів;
- створювати ефективні дидактичні засоби для підвищення результативності шкільної літературної освіти;

- адекватно формулювати мету і визначати комплекс завдань, обумовлених сутністю літературознавчої діяльності, адаптованої до умов шкільного освітнього середовища;

- виокремлювати проблеми в реалізації мети і завдань шкільної літературної освіти і знаходити оптимальні шляхи її вирішення;

- цілеспрямовано створювати літературознавчо-зорієнтоване ігрове освітнє середовище тощо.

*Рефлексивно-організаційний* різновид літературознавчої діяльності вчителя української мови і літератури передбачає наявність здатності до особистісної читацької та інтелектуальної рефлексії й реалізується шляхом виявлення таких умінь:

- аналізувати творчі принципи і літературознавчі нормативи, детерміновані художньою свідомістю представників конкретної літературної епохи, напряму, стильової течії чи художнього методу;

- реалізовувати психофізіологічний аспект сприймання, розуміння, усвідомлення літературного твору та розмірковування над його змістом, що означає урахування індивідуально-вікових особливостей учнів та відмінностей їхнього літературного розвитку, з метою формування особистостей вихованців на основі підвищення рівня читацької культури, встановлення естетичних орієнтирів, системи цінностей і ідеалів, недопущення зниження інтересу до читання художніх творів, літературознавчої діяльності;

- обирати оптимальні читацько-інтерпретаційні стратегії, що спонукають до рефлексивної діяльності над текстом твору;

- чітко розподіляти час, урахувати фази підвищення та спадання активності учнів у сприйнятті художньо-літературної та літературознавчої інформації;

- максимально активізувати різні типи сприймання опановуваної інформації;

- інтегрувати літературознавчу діяльність із іншими різновидами активності: ігровою, естетичною, дослідно-експериментальною, дослідницько-пошуковою; застосовувати стратегії і прийоми розвитку критичного мислення;

- раціонально запроваджувати в навчально-виховний процес кожного уроку літератури елементи новизни, ситуації успіху, інтерактивні та інформаційно-комунікативні технології;

– ефективно використовувати елементи парадигми особистісно-розвивальної освіти, а саме: діалогічної взаємодії учня-читача з текстом твору, співпраці вчителя й вихованця на етапі розмірковування над текстом твору, предметно-інформаційної насиченості процесу опанування художньої літератури, розуміння й усвідомлення учнями не тільки змісту опрацьовуваних текстів, а й власних дій, спрямованих на адекватне сприйняття і розуміння сенсів літературних творів, організацію пошукової діяльності;

– у процесі читацької рефлексивної діяльності реалізовувати загальноосвітні, виховні та розвивальні завдання шкільної літературної освіти, на основі всебічного використання потенціалу художньої літератури, літературознавчої діяльності та діалогічної взаємодії.

*Текстологічний різновид* літературознавчої діяльності вчителя української мови і літератури передбачає володіння такими вміннями:

– створювати, редагувати, реферувати і систематизувати різножанрові і різностильові тексти;

– складати текстологічний коментар до твору;

– трансформувати тексти різних стилів і жанрів (зміна цільової спрямованості тексту, жанру, стилю, трансформування друкованих версій творів у мультимедійні);

– визначати істинність і оригінальність друкованого чи електронного тексту;

– використовувати філологічну теорію в практиці літературної освіти й, зокрема, адаптувати основні прийоми текстологічної діяльності (атрибуція, контамінація, датування) та фактчекінгу до використання в системі літературної освіти;

– відновлювати оригінальний текст на основі різних осмислення різних його редакційних версій, архівних і епістолярних джерел;

– встановлювати історію написання твору;

– оцінювати правильність вибору основного джерела осмислення літературно-художніх явищ, обумовленість редакторських змін оригінальних текстів (йдеться про різні версії одного й того ж твору);

– редагувати художні тексти, варіанти інтерпретацій і літературно-критичних оцінок із метою адаптації до рівня індивідуально-вікових запитів і літературного розвитку учнів;

– аналізувати і редагувати творчі спроби школярів.

*Методологічно зорієнтована* літературознавча робота словесника передбачає пошук і осмислений вибір принципів, способів, методів, прийомів і засобів адекватного

пізнання та розгляду літературно-художніх явищ, літературно-критичних оглядів, наукових розвідок тощо. Цей вид діяльності органічно пронизує структури усіх попередньо вказаних різновидів літературознавчої праці вчителя і розвиває методологічну культуру педагога. На основі науково обґрунтованих теоретико-методологічних засад аналізу творів мистецтва уможлиблюється створення методик і технологій вивчення художніх творів у системі шкільної літературної освіти, що передбачено метою професійної діяльності вчителя української мови і літератури.

Виконання комплексного аналізу літературно-художнього твору, аналітичне опрацювання педагогічних ситуацій, пов'язаних із усвідомленням та інтерпретацією літературних текстів, дозволяє визначити логічність, методичну правильність, аргументованість використання майбутніми вчителями української мови і літератури літературознавчих підходів, видів, методів, принципів аналізу, методичних засобів реалізації мети і завдань шкільної літературної освіти, а також оцінити готовність майбутніх фахівців адаптувати технологічні прийоми літературознавчої діяльності до особливостей окремої особистості, групи чи класу, гнучкість професійної поведінки, зокрема інтегративний характер використання одного й того ж прийому, здатність екстраполювати його в різні ситуації.

Здійснення літературознавчої діяльності передбачає усвідомлення почуттів і настроїв персонажів літературних творів, письменників, літературних критиків, розуміння і аналіз власних переживань, що виникають у процесі сприйняття текстів. Це зумовлює до виокремлення у змісті літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників філологічних, літературно-творчих здібностей, *індивідуально-психологічних особливостей*, що характеризують стиль фахової діяльності та пов'язані з психічними процесами мислення, сприймання, відчуття, представлення. Приміром, індивідуально-інтелектуальні особливості забезпечують реалізацію суб'єктності й ґрунтовності літературознавчої діяльності студентів у процесі і за результатами пізнавальної активності (здатність визначати, аналізувати й розв'язувати суперечливі питання літературознавчої діяльності, сприймати численні світоглядні позиції, аргументувати власну точку зору тощо), мислення (творчого, теоретичного, емпіричного, образного, дивергентного чи конвергентного). Ці особливості характеризується швидкістю, гнучкістю, критичністю, самостійністю, глибиною, послідовністю, прогностичністю тощо. У визначенні змісті літературознавчої компетентності

враховуємо художньо-перцептивні здібності, що виявляються в суб'єктивності, емоційності, актуалізації особистісних сенсів, «естетичній інтерпретації художніх образів, виявленні різних форм і способів вираження авторської свідомості, досягненні системи внутрішньо цілевідповідних структурних зв'язків, що дозволяє побачити у творі не тільки подієво-фабульну, але й композиційно-образну субординацію елементів і відкриває через цю цілісну єдність ідейно-смыслову глибину та багатовимірність» [222, 145]. Здатність майбутніх учителів української мови і літератури адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції у ситуаціях опанування художньої літератури, а також виявляти почуття сприяє глибокому осмисленню і зокрема розумінню й усвідомленню як художньо-літературних творів, так і літературознавчих відомостей і в такий спосіб характеризує індивідуально-психологічні особливості їхньої емоційної сфери. Спроможність образно сприймати дійсність обумовлює продуктивність визначення духовно-ціннісних сенсів як художніх творів, так і об'єктивної дійсності та уможливорює трансфесіоналізацію естетичного досвіду в суб'єктивну площину професійно-педагогічної діяльності, увиразнюючи індивідуальні особливості студентів щодо саморегуляції, самоуправління, утворення суб'єктивно-концептуальних образів. Індивідуально-психологічні особливості майбутніх учителів української мови і літератури інтегративно й цілісно виявляються у літературознавчій діяльності, сприяють їхній самореалізації і характеризують стиль фахової діяльності, впливаючи на її результати.

Таким чином, визначені структура і зміст літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури – це своєрідна графічна схема опису досліджуваного феномену в єдності професійно-діяльнісних та індивідуально-особистісних сутнісних аспектів, що синтезована в мотиваційно-ціннісну, інформаційно-змістову й праксеологічно-рефлексивну цілісність. Компонентний склад літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури обумовлюється сутністю досліджуваного феномену, зокрема здатністю й готовністю студентів розв'язувати ситуації соціокультурної, професійної, індивідуально-особистісної і побутово-дозвілєвої сфер буття людини на основі виконання різних видів літературознавчої діяльності. Розвиток літературознавчої компетентності є складовою особистісного і професійного становлення майбутніх учителів, що й зумовило зміст наступного підрозділу.

## 2.4. Розвиток літературознавчої компетентності в контексті процесів особистісного і професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури

Актуальним завданням системи професійної підготовки є забезпечення успішної самореалізації кожного громадянина України на основі сприяння його індивідуально-особистісному і соціально-професійному становленню. Зважаючи на це, є потреба осмислити розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у контексті процесів особистісного і професійного становлення. Джерельною базою дослідження слугують наукові праці Г. Балла [63], О. Бодальова [89], В. Бодрова [90], Л. Божович [91], О. Вознюка [120], О. Дубасенюк [177], Є. Клімова [262], В. Клименка [261], О. Кокуна [463], Г. Костюка [288], А. Маркової [342], Л. Мітіної [354], В. Орлова [402], В. Рибалки [471], Ю. Трофімова [461] та ін. Учені, досліджуючи процеси особистісного становлення фахівця, оперують поняттями: «особистість професіонала», «професіогенез», «професіоналізація», «професійна активність», «розвиток професіоналізму» тощо. У розв'язанні проблем професійного становлення – термінами: «професіонально-функціональна придатність», «професійна готовність», «професійна самосвідомість», «професійне самовизначення», «професійна спрямованість», «професійна компетентність», «професійна ідентичність» тощо. У наукових працях [150; 177; 288; 402; 438; 471; 489; 500; 501 та ін.] обґрунтовано зміст, соціально-психологічні детермінанти, стадії професіогенезу, окреслено етапи становлення професіонала, особистісну і соціальну професіогенетичну феноменологію взаємодії особистісного і професійного розвитку людини з виходом на явища і процеси інтеграційної сутності.

У нашому дослідженні таким інтеграційним об'єктом пізнання є літературознавча компетентність, а процесом – її розвиток, який розглянемо, спираючись на ідею про подвійну внутрішньо-зовнішню детермінацію [63; 90; 354; 457; 458; 461; 462 та ін.]. Внутрішні детермінанти обумовлюють розкриття потенційних можливостей особистості майбутнього вчителя-словесника, а зовнішні – характеризують усвідомлені й неусвідомлені зовнішні впливи. З огляду на це припускаємо, що формування і розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і

літератури – це цілісний процес, який одночасно відбувається в індивідуально-особистісному (внутрішньому) і професійно-діяльнісному (зовнішньому) вимірах.

В індивідуально-особистісному – досліджуваний процес зумовлюється своєрідністю етапів і механізмів особистісного становлення студентів як творчих фахівців, котрі переживають суб'єктні, власне психічні зміни.

У професійно-діяльнісному – особливостями об'єктної взаємодії з соціокультурним і професійним літературознавчо-орієнтованим освітнім середовищем.

Відповідно до формули детермінації С. Рубінштейна [461, 139] й обґрунтованої у попередніх підрозділах сутності літературознавчої компетентності своєрідність процесу її розвитку визначаємо у проекції взаємопроникнення, взаємозалежності індивідуально-особистісного (суб'єктного) й професійно-діяльнісного (об'єктного) становлення майбутніх учителів української мови і літератури. Означені виміри у процесі професійної підготовки інтегруються і дозволяють виокремити механізми формування досліджуваного утворення в контексті особистісного і професійного становлення.

Зазначимо, що в наукових джерелах категорію «особистісне становлення» розглядають як: «процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення моментів розвитку – виникнення і зникнення» [109, 1384; 562, 608]; процес переходу особистості з однієї стадії онтогенезу на іншу [183, 124]; процес набуття якостей, властивостей, ознак, наближений до певного стану розвитку особистості [138]; «саморух», що відбувається внаслідок цілісного впливу зовнішніх і внутрішніх чинників [524]. Водночас у більшості психолого-педагогічних досліджень поняття «становлення» використовують як синонімічне розвитку. На основі узагальнення ідей К. Абульханової-Славської [2], Л. Божович [91], А. Деркача [167], Є. Зеєра [206], В. Клименка [261], Є. Клімова [262], Г. Костюка [288], В. Рибалки [471] та ін. *особистісне становлення* майбутніх учителів-словесників позиціонуємо як:

1) складний, динамічний процес послідовних кількісних і якісних змін у психофізіологічних і духовних можливостях людини;

2) поетапний процес закономірних змін у структурі особистості внаслідок її соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції);

3) процес виникнення нових професійно значущих якостей у результаті здобуття фахової освіти, набуття досвіду літературознавчої і професійної діяльності.



Ґрунтуючись на зазначеному міркуванні, вважаємо, що *механізм формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в контексті їхнього особистісного становлення* охоплює дії:

1) виявлення, осмислення труднощів у здійсненні літературознавчої діяльності, поява й подолання яких залежить від наявності та розвиненості сукупності генетичних індивідуально-особистісних якостей (образно-поетичне сприйняття дійсності, художньо-образне мислення, відтворювальна (мовленнева) і творча уява, фантазія, емоційна й інтонаційна виразність мовлення, лінгвістична пам'ять тощо, які розвиваються у процесі освітньо-професійної підготовки і як суб'єктний фактор сприяють успіху у відповідних різновидах діяльності);

2) дослідження й аналіз сутності індивідуально-особистісної структури фахівців за Державним класифікатором професій ДК 003:2010 (чинним від 01.11.2010): вчитель середніх навчально-виховних закладів (код КП – 2320; код ЗКППТР – 25157); професіонали в галузі філології, філолог, філолог-дослідник (код КП – 2444; код ЗКППТР – 2444.1, 2444.2); професіонали в галузі літератури (код КП – 2451); літературознавці (код КП – 2451; код ЗКППТР – 2451.1) [377] із метою виокремлення й наукового обґрунтування комплексу необхідних для успішної літературознавчої діяльності індивідуально-особистісних (мотиви, цінності, ставлення, здібності, естетичний смак тощо), професійно-діяльнісних (знання, вміння, навички) якостей, а також проектування моделі особистісно-професійного профілю, професіограми учителя української мови і літератури;

3) визначення закономірностей, чинників і способів особистісного становлення майбутніх учителів-словесників як творчих фахівців у межах професійної підготовки, майбутньої фахової діяльності та проектування індивідуальних програм самореалізації.

У дослідженні враховуємо необхідність формування у студентів професійних орієнтацій, інтересів, переконань, намірів та інших професійно значущих якостей для здійснення літературознавчої діяльності (за концепцією «системогенезу професійної діяльності» В. Шадрікова [583]). Водночас усвідомлюємо, що літературознавча діяльність, вищим рівнем вияву якої є активна творчість, залежить від змісту і результатів становлення особистості студента на кожному етапі здобуття фахової освіти (професійна адаптація, професійне навчання, професійна активність, первинна професіоналізація). Тому використовуємо ідею «конвергенційної теорії» В. Штерна

[459]. Отже, особистісно-професійне становлення майбутніх учителів української мови і літератури є процесом, що здійснюється внаслідок узгодженого саморуху внутрішнього потенціалу з зовнішніми впливами (соціокультурними, професійними, педагогічними, психологічними).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників такий саморух забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, що зумовлює потребу осмислення її сутності. Як показує аналіз наукових праць П. Білоуса [82; 83], О. Галича [127], М. Грушевського [145], С. Єфремова [187], М. Жулинського [191; 232; 233], М. Зерова [208; 209], П. Іванишина [224], Г. Клочка [263], М. Наєнка [369; 370], А. Ткаченка [537] та ін. поняття «літературознавча діяльність» переважно використовують у царині літературної критики в якості категорії загального змісту на позначення сукупності дій, метою яких є осмислення, аналіз і оцінювання текстів (наприклад, «літературознавча діяльність Івана Франка», «літературознавча і літературно-критична діяльність Дмитра Павличка», «фольклористична і літературознавча діяльність Миколи Зерова», «літературознавча діяльність Валерія Шевчука» та ін.). В освітній практиці вчителі української мови і літератури, розглядаючи життєписи письменників, часто оперують поняттям «літературознавча діяльність», проте не вбачають потреби пояснювати учням її зміст. Це призводить до формування у свідомості школярів спрощеного і дещо викривленого розуміння літературознавчої діяльності. Означений термін нерідко трапляється і в назвах елективних курсів («Філологічна і літературознавча дослідницька і проектна діяльність» [554]), у визначенні мети і завдань опанування курсів за вибором і факультативів [451], а також у системі вищої педагогічної освіти («Методика і техніка літературознавчого дослідження», «Основи аналізу системи персонажів літературно-художніх творів», «Теоретичні засади аналізу художнього твору» тощо).

Поширення невнормованого використання терміну «літературознавча діяльність», відсутність відповідної дефініції в енциклопедіях та словниках ілюструє швидше інтуїтивне, ніж теоретично обґрунтоване розуміння семантики означеного різновиду діяльності як сукупності активних дій людини й одночасно підтверджує парадоксальність ситуації та несформованість категорії. Такі явища спричинені нечітко окресленим статусом літературознавчої діяльності, тлумаченнями поняття на основі використання загальних положень теорії діяльності стосовно осмислення літературно-

художніх явищ, з ігноруванням своєрідності літературознавчої діяльності загалом і кожного її різновиду зокрема. У з'ясуванні сутності означеного типу активності людини переважають феноменологічні підходи.

На підґрунті наукових розвідок М. Бахтіна [70], Г. Богіна [87], О. Галича [127], І. Дзюби [169; 170; 171], В. Дончика [237; 238; 239], М. Жулинського [191; 232; 233], Г. Клочека [263], І. Козлика [266], В. Курилова [306], В. Марка [340] та ін. маємо підстави стверджувати, що в літературознавчій діяльності як особливому різновиді активності індивіда виявляються літературознавча творчість і культура літературознавчої праці, естетичні смаки й професійний хист, рівень яких визначається якісними характеристиками створеного тексту чи мультимедійного продукту праці. Безперечно, літературознавча діяльність студентів відрізняється від аналогічної праці вчених і учителів-словесників, проте інтегрує провідні ознаки цих аспектів у сприйнятті, розумінні та інтерпретації текстів на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному та художньо-творчому рівнях взаємодії реципієнта з твором.

Якісне оцінювання літературознавчої діяльності можливе на етапах: первинного синтетичного сприйняття – аналітичного осмислення – вторинного синтезу з урахуванням закономірностей герменевтики за формулою: сприйняття – розуміння – інтерпретація. Результатами такої діяльності визначаємо: літературознавчий коментар, різностильові статті, повідомлення, реферати, академічне есе, нарис, дефініції, літературно-критичні огляди, рецензії, презентації, буктрейлери, портфоліо, блог, сайт, веб-квест та ін., вимоги до яких висвітлено у працях автора [27; 30; 55-56].

На етапі *первинного синтетичного сприймання* якісними характеристиками літературознавчої діяльності вважаємо такі: інтонаційно-емоційна тональність опрацьовуваного твору (туга, жаль, тривога, сум, радість, закоханість та ін.), втілена у зображально-виражальних засобах; емпатія як здатність «переживати» спроектовані автором емоційно-почуттєві грані духовного світу, «відгукнутися» на них; відтворені первинні читацькі враження, що виникли в формі індивідуально-особистісних зорових уявлень (йдеться про дію внутрішнього зору уявно «намалювати» картини художнього світу, змальовуваного в творі та розповісти про них). Означені характеристики дозволяють встановити ступінь сприйняття твору, оскільки текст перетворюється на літературно-художнє явище, виявляє естетичну цінність лише за умови виникнення естетичних відносин між ним (об'єктом) і реципієнтом (суб'єктом).

На етапі *аналітичного осмислення* – це зображально-виражальні засоби як фактичні одиниці тексту (фонетичні, лексичні, словотвірні, граматичні, синтаксичні і стилістичні елементи) та їхні функції у творі; факти зображально-предметного світу (художні деталі, мотиви, сюжетні лінії, просторово-часові характеристики і їхній художній зміст); концепція художнього мовомислення письменника (родо-жанрова специфіка, тема і мотиви твору, почуття автора, його світоглядна позиція, ідеї та переконання), що визначає рівень розуміння твору; архітектоніка (композиція).

Солідаризуючись із міркуванням сучасного літературознавця П. Білоуса про розуміння й інтерпретацію твору, вважаємо, що усвідомлення художнього тексту відбувається на основі тривалого процесу виявлення прихованих смислів художніх образів, розкриття їхніх значень шляхом аналізу природи художнього слова та специфіки творення тексту [83, 298]. Тому з-поміж характеристик, що окреслюють рівень інтерпретації твору на етапі *вторинного синтезу* й визначають літературознавчу діяльність, є такі: «приховані» сенси змісту твору; «дотворені» студентами фрагменти авторських текстів на основі вияву творчої уяви, фантазії, образного мислення, досвіду; тлумачення твору як художньої цілісності (особливості образного ладу, домінантна тональність, авторські інтенції, композиційні прийоми, наративна стратегія, поетична структура, художня модель тощо).

Зваджаючи на це, своєрідність літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури розкриємо за атрибутами мети й спрямованості, змісту й способу, форми й механізмів, методів та умов її здійснення. За метою й спрямованістю – це індивідуально-особистісна, інтелектуально-творча, ціннісно-орієнтаційна діяльність, що зумовлює трансфесіоналізацію, утвердження й прогрес українознавчих, педагогічних, етичних цінностей, закладених у змісті літературно-художніх явищ. За змістом і способом виконання – це інтелектуально-змістова, чуттєво-практична, емоційно-виражальна і рефлексивно-перетворювальна діяльність, що передбачає пізнання об'єкта. Таким об'єктом може бути предмет, приміром, художній твір, художній образ, засіб увиразнення художнього мовлення, літературно-стильова течія тощо (тоді літературознавча діяльність буде предметною), або суб'єкт, наприклад, студент, викладач, учитель, учень, письменник, літературний критик, літературознавець, автор твору та ін. (тоді діяльність вважатиметься комунікативною). Діяльність може розгортатися за схемою опредметнення (кодування) чи

розупредметнення (декодування) дійсного або вигаданого автором світу, що зумовлює її характер та особливості перебігу: «Через діяльність суб'єкт здійснює взаємозв'язок із об'єктом, об'єктивною дійсністю, культурою, світом. Через діяльність відбувається певний перехід від суб'єкта до об'єкта. Цей перехід відбувається у формі опредметнення та розупредметнення. У перебігу опредметнення здійснюється активне перетворення довкілля і дійсного світу, що передбачає створення предметного світу, фактично, – його психологізацію. Розупредметнення психологізованого об'єктного світу є протилежним процесом – зміна власне суб'єкта діяльності, особистості шляхом «вбирання», «всмоктування» людиною в себе більш широкого обсягу предметного довкілля [471, 512].

Отже, літературознавча діяльність як поліфункціональна і багатомірна активність індивіда може здійснюватися в різних формах та відображатися як текст або мультимедійний продукт відповідного змісту. Остаточним суб'єктивним результатом літературознавчої діяльності будуть постійні зміни інтелектуально-культурного рівня підготовленості особистості. За формою і механізмом реалізації – це переважно інтелектуально-творча, організаційно-комунікативна діяльність, що, залежно від об'єкта діяльності, має два механізми реалізації й спрямована на вдосконалення підходів, способів, методів, форм, прийомів, умов праці, передбачає поєднання репродуктивного й творчо-креативного аспектів перетворювальної діяльності у двох форматах:

– діалог реципієнта з реальним або уявним автором твору на основі осмислення тексту за алгоритмом автор-текст-реципієнт-результат літературознавчої діяльності (літературознавчий коментар, есе, літературно-критична стаття, нарис та ін.);

– діалог трансфесіонала (викладач, студент, учитель) зі слухачами реципієнтами (колеги, студенти, учні) з метою представлення й обговорення результату літературознавчої праці, що вимагає активних соціальних контактів, постійного взаємоінформування, емоційно-вольового впливу вчителя.

Літературознавча діяльність виконується із використанням методів і прийомів сприймання, аналізу й інтерпретації художніх, літературно-критичних, наукових, публіцистичних текстів. У кожному методі відображаються найбільш загальні мистецькі властивості й закономірності (йдеться про закони мімезису, катарсису, умовності, перетворення, одивнення), а також закони літературного твору та його

природа [306]. У виконанні літературознавчої діяльності важливо враховувати універсальність і оригінальність художнього слова, що виявляється у розумінні сенсу літературного твору як складника вторинної семантичної системи, якою є художній світ, створений на основі «художньої енергії» автора.

За умовами літературознавча діяльність є психологічно напруженою, що передбачає детальне осмислення друкованого чи електронного логічно завершеного тексту в процесі творчого продукування власного світоглядного уявлення про нього й відбувається в межах інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної і художньо-творчої взаємодії реципієнта з художнім твором через активізацію здатності й умінь системно сприймати, глибокого проникати в індивідуально-особистісні особливості учасників організованого діалогу (автор-текст-читач), здатності суб'єктів діяльності мислити нестандартно, висловлювати думки виразно і доступно, відповідати на запитання точно і чітко, слухати з розумінням і доброзичливо, створюючи стійкий психологічний контакт, спроможності розвивати здібності в організації вільного і відкритого діалогу в процесі опанування літератури, на основі вдосконалення і розвитку почуття природності, невимушеності публічного виступу.

Розуміння й усвідомлення багатофункціональності літературознавчої діяльності аргументує доцільність використання її різновидів у контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури з метою формування, виявлення та розвитку літературознавчої компетентності в індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному вимірах. Отже, *механізм розвитку досліджуваного феномену у вимірі професійного становлення забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, яку деталізуємо складниками процесів безпосередньої та опосередкованої комунікації, а також утворенням внаслідок цього умовно диференційованих концептуально-суб'єктних образів «Я-особистість», «Я-фахівець», «Я-професіонал»:*

1) «Я – особистість» – у площині самосвідомості на основі усвідомленого вибору кожним суб'єктом освітнього процесу конкретного виду діяльності, підходу, форми й алгоритму осмислення літературно-художніх явищ;

2) «Я – фахівець» – передбачає зосередження індивіда на виконанні обраного виду чи атрибуту літературознавчої діяльності, узгодження з ним інших різновидів активності;

3) «Я – професіонал» – реалізується у площині комунікації в умовах істотного збільшення кількості безпосередніх контактів із людьми з інших соціальних чи професійних груп, пріоритетності діалогічної та полілогічної форм комунікації шляхом засвоєння нових соціально-професійних ролей, установлення й усвідомлення їх значення для виконання обраного виду літературознавчої діяльності.

Забезпечення цих процесів потребує урахування стратегій формування і розвитку стосовно організації освітнього простору. Сутністю *стратегії формування* передбачається створення спеціального професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища з пріоритетом зовнішнього педагогічного впливу на діяльність і внутрішній світ студента. У такому випадку формування особистості майбутнього вчителя української мови і літератури має розглядатися як розвиток чи становлення, що обумовлюється тільки зовнішніми чинниками. Під їхньою дією виникають суперечності, що слугують внутрішніми детермінантами становлення літературознавчої компетентності. За стратегією розвитку увага зосереджується на реалізації педагогічних умов, що забезпечують розкриття особистісного потенціалу студента, його самоактуалізацію [216, 19–20].

Водночас у визначенні своєрідності процесів формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури враховуємо особливі характеристики «студентського віку», що полягають у з'ясуванні їх провідних аспектів життєдіяльності: особистісного самоствердження, професійного навчання, розвитку інтелектуального потенціалу, духовного збагачення, морального, естетичного і фізичного самовдосконалення. Це означає, що особистісне і професійне становлення майбутніх учителів відбувається через виявлення та аналіз суперечностей, які виникають внаслідок самовизначення і встановлення відповідності / невідповідності вимогам обраного фаху [435, 107], осмислення труднощів у літературознавчій діяльності на кожному з етапів професійного зростання.

У дослідженні враховуємо позиції Е. Зеєра [205], Є. Клімова [262], Г. Костюка [288] та ін., що професійний розвиток є багатоплановим процесом, що відбувається у межах таких *чотирьох стадій професійного зростання*:

– утворення професійних орієнтирів, намірів особистості майбутнього фахівця, основним критерієм оцінювання сформованості означених якостей є вибір конкретного виду діяльності і галузі майбутнього працевлаштування;

- здобуття фахової освіти, головний критерій – професійне самовизначення;
- процес оволодіння та входження в професію (з моменту вступу до навчального закладу до початку самостійної фахової діяльності), визначальними критеріями оцінювання сформованих якостей будуть показники результативності професійної діяльності та рівень розвитку професійно значущих властивостей індивіда;
- самореалізація фахівця у соціально-професійному просторі на основі виконання певних професійних дій.

Означена ідея є актуальною у сучасному науковому дискурсі. Зокрема, Є. Клімов у професійно орієнтованій концепції виокремлює три етапи становлення фахівця, пов'язані з вибором професії, процесом професійної підготовки і розвитком професіоналізму [205]. А. Маркова доводить, що професійне становлення здійснюється упродовж дев'яти етапів за п'ятьма рівнями професіоналізму фахівця. На першому рівні – допрофесійному – відбувається первинне ознайомлення з професією; на другому – професіоналізму – адаптація до професії, самоактуалізація у професійній діяльності і вільне оволодіння фахом у формі професійної майстерності; на третьому рівні – суперпрофесіоналізму – реалізуються також три етапи: вільне оволодіння професією у формі фахової творчості, оволодіння суміжними спеціальностями, творче самопроекування; четвертий рівень – непрофесіоналізму – відбувається виконання професійної діяльності за фахово спотвореними нормами, зумовленими деформацією особистості; п'ятий рівень характеризує етап завершення професійної діяльності [342].

Більшість учених категорію професійного становлення розглядають як невід'ємну складову процесів професійного розвитку, власне професійного становлення та становлення особистості професіонала. Так, Є. Рогов обґрунтовує, що професійне становлення педагога – це динамічний процес поетапного розвитку й реалізації суб'єктом професійної траєкторії, що відбувається на основі цілеспрямованої активності особистості, комплексного врахування зовнішніх і внутрішніх, соціокультурних та індивідуальних чинників професіоналізації [472]. Поглиблюючи й розширюючи міркування науковців, В. Сластьонін доводить, що процеси професійного, особистісного становлення педагога можна ототожнити з логікою його суб'єктного розвитку [516].

Аналогічну позицію обстоює Є. Зеєр [205]. Учений, зважаючи на своєрідність соціальної ситуації і реалізації провідних видів діяльності студентів, обґрунтовує думку



про синонімічну спорідненість понять «професійне становлення» і «професійний розвиток». Психолог наголошує, що особистість у процесі свого становлення перебуває на семи етапах професійно-функціонального розвитку, що передбачає кількісне накопичення якісно нових елементів, які утворюють її потенціал. При цьому «перехід від одного етапу до іншого означає зміну соціальної ситуації, провідного виду діяльності й опанування нової соціальної ролі, взірців і моделей професійної поведінки, що зумовлює виникнення об'єктивних і суб'єктивних труднощів, а зміна етапів провокує нормативні кризи особистісного становлення фахівця» [206].

Таким чином, професійне становлення, із одного боку, є тривалим процесом прогресивних змін у структурі особистості, що відбуваються у результаті соціальних впливів, здобуття фахової освіти, виконання професійної діяльності і власної активної позиції, спрямованої на самовдосконалення і самореалізацію; а з іншого, – саморухом особистості у межах відповідної діяльності. Відповідно до системогенетичної концепції психології праці Ю. Поваренкова [435] механізмом професійного становлення є навчання, а професійного розвитку – учіння.

Результати теоретичного аналізу наукових праць узагальнюємо в розумінні професійного становлення майбутніх учителів-словесників як поетапного, динамічного, керованого процесу входження в професію, що здійснюється у взаємопов'язаних площинах самосвідомості, діяльності та комунікації у межах соціокультурного оточення, і взаємозумовлюється процесами особистісно-професійної активності, професійного зростання та первинної професіоналізації. У перебігу цих процесів виникають якісні і кількісні перетворення в структурі особистості кожного студента, що зумовлюють комплексні зміни в його індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостях.

Наведене узагальнення аргументує наше припущення, що розвиток досліджуваної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється в умовах спеціально створеного процесу опанування літературознавчої діяльності у трьох вимірах. Перший – *площина самосвідомості* – відбувається вибір кожним суб'єктом освітнього процесу конкретного виду діяльності, підходу, форми й алгоритму осмислення літературно-художніх явищ. У контексті другого – *площина діяльності* – власне діяльність, що передбачає всебічне зосередження індивіда на виконанні обраного виду чи його атрибуту як центрального елемента праці,

підпорядкування йому всіх інших різновидів активності. Сутність третього виміру – *площини комунікації* – полягає у засвоєнні майбутніми вчителями української мови і літератури нових соціально-професійних ролей (учитель-словесник, філолог, письменник, літературний редактор, видавець, літературний критик, PR-менеджер, керівник літературної студії тощо), розкритті й усвідомленні значення літературознавчої діяльності та обговорення результатів власної праці в середовищі найближчого оточення.

Результатом таких процесів є утворення відповідного (позитивного, нейтрального, негативного) ставлення до обраної професії, літературознавчої діяльності, здобуття літературознавчої освіти, що виражається своєрідністю суб'єктивних концептуальних образів. У *площині самосвідомості* розвиток літературознавчої компетентності пов'язаний із формуванням і утвердженням суб'єктивного концептуального образу «Я – особистість», у *площині діяльності* – «Я – фахівець», а в *площині комунікації* – «Я – професіонал». Отже, розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у проекції їх особистісного і професійного становлення може здійснюватися аналогічно до механізму професіоналізації особистості. Означені вище суб'єктно-концептуальні образи формуються на основі опанування досвіду літературознавчої і професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури, пізнання взірців і еталонних уявлень про такого фахівця, аналізу професійних образів відомих словесників минулого століття (Т. Бугайко, Н. Волошина, Б. Грінченко, О. Захаренко, Є. Ільїн, Є. Пасічник, І. Синиця, В. Сухомлинський та ін.) і сучасності (О. Глазова, Л. Коваленко, Л. Корицька, Т. Попова, О. Ходацька, В. Шуляр та ін.), вчених-філологів (М. Жулинський, В. Дончик, Г. Клочек, Г. Семенюк, Л. Мацько, П. Мовчан, В. Погребенник та ін.), методистів (Ю. Бондаренко, С. Жила, О. Куцевол, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.).

Розвиток літературознавчої компетентності за механізмом процесу професіоналізації передбачає виконання різних видів літературознавчої діяльності, безпосередню та опосередковану комунікацію (контакти не тільки з реальними людьми – педагогами, науковцями, митцями, громадськими діячами, а й із уявними – персонажі літературних творів, автори текстів, літературні критики, видавці, фахівці у галузі літературознавства, вчителі-словесники, редактори тощо) та утворення суб'єктивно-концептуальних образних уявлень. За концепцією В. Дружиніна [458]

проектування механізмів виконання фахової діяльності зумовлює розвиток професійно-орієнтованих характеристик особистості (психологічних, фізіологічних, поведінкових, трудових) і в такий спосіб уможлиблює реалізацію функції координування викладачем процесів становлення і самовдосконалення студентів як суб'єктів діяльності. Це означає, що соціально-професійне координування розвитку літературознавчої компетентності у межах професійного становлення майбутнього вчителя-словесника у вищих педагогічних навчальних закладах можливе на основі реалізації психолого-педагогічного супроводу процесів професійної індивідуалізації, відпрацювання індивідуального стилю професійної і літературознавчої діяльності, що враховуємо у розробленні і реалізації навчально-методичного забезпечення.

В обґрунтуванні своєрідності розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури враховуємо позицію В. Семиченко [499] про часову обмеженість професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури як етапу професійного самовизначення людини. На основі теоретичного аналізу праць [205, 12; 455, 292] виділяємо такі інтерпретаційні варіанти розгляду професійного самовизначення майбутнього фахівця:

- тривалий суб'єктивний процес;
- пошук людиною «своєї» професії і віднайдення «себе в професії»;
- визначення особистісно значущих професійних позицій і перспективних шляхів їх досягнення;
- пошук і знаходження особистісних сенсів у професії.

Професійне самовизначення майбутніх учителів української мови і літератури розглядаємо як складний процес, зумовлений реалізацією змістового і процесуально-функціонального компонентів професійної підготовки. У практиці трапляються ситуації випадково вмотивованого вибору різновиду діяльності чи майбутньої професії, що часто загострюють проблему самовизначення. Проте адекватність професійного самовизначення обумовлюється сформованим у самосвідомості особистості суб'єктивно-концептуальним «образом майбутньої професії». У концепції розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури професійне самовизначення є «своєрідним ядром» (Є. Клімов [262]), довкола якого відбувається професійний розвиток майбутнього вчителя української мови і літератури.

Це дозволяє зосередити увагу на важливості світогляду, особистісно-професійної активності й набутого досвіду кожного студента у вимірі досліджуваної проблеми.

У такому контексті вагомими є явища професійної свідомості та самосвідомості, пріоритетних морально-професійних векторів, мотиваційної сфери, професійних схильностей і здібностей, умінь і навичок професійного саморозвитку стосовно проблеми розвитку літературознавчої компетентності. Однак розуміємо, що процес професійного самовизначення особистості недоцільно обмежувати професійною самосвідомістю. Кожний студент може усвідомлювати себе компетентним учителем, однак не піднятися до рівня узгодження власних можливостей із соціокультурними запитами, вимогами професійного середовища, не зробити дієвого висновку щодо себе, своєї соціокультурної місії. Тому у визначенні своєрідності розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників урахуємо детермінанти процесів не тільки професійного самовизначення, а й успішного виконання літературознавчої діяльності, зокрема впливи індивідуально-особистісних якостей людини, наявних у загальній структурі професійної спрямованості.

Ґрунтуючись на концепціях психологів Б. Ананьєва [10], Л. Божович [91], О. Леонтьєва [317], О. Орлова [401], В. Рибалки [471], Д. Узнадзе [542] та ін., спрямованість особистості майбутніх учителів-словесників розглядаємо в розрізі потреб і мотивів [91]; у контексті динамічної організації найбільш значимих рушійних «сил людини» [328]; у кожній ситуації професійної активності людини [366]; як «основу життєву спрямованість» [10]; як «ціннісну установку» [542]; «центральної модус особистості, стрижень її структури» [461], що обумовлює дії і поведінку людини загалом. Незважаючи на різне логіко-сміслові забарвлення окремих концептуальних міркувань психологів, узагальнюємо, що спрямованість є каталізатором розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Отже, початковою стадією розвитку досліджуваного феномену є виникнення у майбутніх учителів-словесників професійних орієнтацій, інтересів, прагнень як елементів професійної спрямованості і структури готовності до літературознавчої і педагогічної діяльності. Поняття «готовність особистості майбутнього вчителя до професійної діяльності» науковці визначають, як: загальну освіченість стосовно педагогічної діяльності [489]; якість особистості [432]; особливий психічний стан людини [367; 583]; стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що

забезпечують ефективне виконання професійних дій [304; 334]; наявність здібностей [10; 302; 467]; цілісний прояв особистості [177; 180]; усталену характеристику особистості, синтез особистісних якостей, за якими встановлюється професійна придатність людини до виконання дій у межах конкретного фаху [211, 156-157]. Наприклад, В. Сластьонін відзначає, що до загальної структури професійної готовності індивіда входять такі елементи: інструктивні настанови щодо завдань відповідної діяльності; модельні уявлення про поведінку фахівця у професійному середовищі; самооцінка потенційних можливостей і ресурсів у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату. Учений обґрунтовує, що професійна готовність учителя охоплює такі компоненти: психологічну готовність (наявність світоглядної спрямованості особистості до педагогічної діяльності); науково-теоретичну готовність (наявність нормативно визначеного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для успішної професійної діяльності); практичну готовність (наявність сукупності професійно-педагогічних умінь і навичок); психофізичну готовність (наявність професійно-значущих якостей особистості); фізіологічну готовність (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності і професійної працездатності) [516]. Висвітлену позицію поглиблено у розвідках О. Семеног. Вчена у структурі професійної готовності вчителя української мови і літератури виокремлює мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, операційно-діяльнісний компоненти, що складаються з мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань і вмінь, навичок і досвіду роботи, необхідних для здійснення педагогічної діяльності [493, 167–168].

За результатами теоретичного аналізу професійну готовність майбутнього вчителя української мови і літератури у контексті дослідження деталізуємо: зорієнтованістю особистості до виконання функцій у площинах «Людина-Людина (група людей)», «Людина-Образ»; світоглядною зрілістю; професійно-предметними компетентностями; дидактичними й комунікативними потребами та потребою в аффіліації (прагнення бути в оточенні інших людей, бути прийнятим групою, колективом). Професійна готовність є принципово важливим утворенням для розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У літературознавчій діяльності професійна готовність виявляється в інформаційно-змістовому, мотиваційно-

ціннісному, праксеологічно-рефлексивному аспектах як цілісність науково обґрунтованих світоглядних уявлень, самостійно сформованих аргументованих переконань, фахових знань, розвинених умінь і навичок. Означені утворення уможливають з'ясування рівня усвідомлення студентом себе як компетентного, творчого фахівця.

Отже, готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до виконання літературознавчої діяльності є необхідною передумовою успішності майбутньої професійної діяльності, інтегративною складовою загальної оцінки літературознавчої компетентності, що обумовлено системою нормативних вимог, і водночас вихідним етапом їхнього професійного становлення, розвитку і саморозвитку.

Комплексність розвитку літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури потребує врахування категорії професійної придатності. Означене утворення розглядаємо як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей (чуття мови, емоційна виразність мовлення, образно-поетичне сприйняття дійсності, відтворювальна мовленнєва уява, образне мислення, лінгвістична спостережливість тощо), необхідних для досягнення високих результатів професійної і літературознавчої діяльності. З огляду на це, в концепції розвитку літературознавчої компетентності допускаємо можливість реалізації глибоких особистісних сенсів, мотивів, інтересів, прагнень, що забезпечують творчу літературознавчу діяльність.

Детермінантою розвитку досліджуваного утворення вважаємо особистісно-професійну активність майбутнього вчителя української мови і літератури, що розглядаємо у трьох форматах: готовність до діяльності; власне діяльність; прояв індивідуальної ініціативи. Це означає, що активній діяльності студента-філолога у професійному літературознавчому зорієнтованому освітньому середовищі передують стан готовності («готовність до виконання літературознавчої діяльності» і «професійна готовність»), детермінований специфікою літературознавчої діяльності та осмислений у взаємозв'язку з феноменом професійної придатності. Формою вияву особистісно-професійної активності майбутнього вчителя української мови і літератури є літературознавча діяльність як підґрунтя психолого-педагогічної дії та складова фахової діяльності. Відтак за виявами літературознавчої компетентності можливо характеризувати майбутнього вчителя-словесника як суб'єкта професійно-

педагогічної діяльності. Механізмом здійснення літературознавчої діяльності визначаємо актуалізацію індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних потенційних ресурсів. Літературознавча компетентність у перебігу активності трансформується із потенційного стану в актуалізований і виявляється в сукупності дій, що характеризують як кожний різновид, так і літературознавчу діяльність загалом. Такі дії забезпечуємо взаємодією реципієнтів із художнім твором на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному і художньо-творчому рівнях через глибоке пізнання й аналіз оригінальних художніх образів, задіюючи численні механізми, методи, прийоми читання і розуміння текстів, використовуючи поняттєво-категоріальний апарат літературознавства, оптимально дібрані методологічні підходи і принципи літературознавчої науки. У такому випадку літературознавча діяльність суб'єктів освітніх процесів зумовлює розвиток творчого критичного мислення, сприяє вдосконаленню естетичного смаку, а також спонукає до виокремлення сенсів змісту художніх творів, впливаючи на формування готовності суб'єктів освітніх процесів до повної самореалізації, самоактуалізації й саморозвитку.

Означені теоретичні міркування підтвердилися вивченням освітнього досвіду загальноосвітніх навчальних закладів Вінницької, Кіровоградської, Київської, Луганської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Харківської і Херсонської областей. Зокрема за результатами психолого-педагогічних спостережень, усних опитувань учителів української мови і літератури було визначено, що педагогу зі сформованою літературознавчою компетентністю та готовністю до її реалізації й розвитку в літературознавчій діяльності вдається, по-перше, переконливо аргументувати вагомість вдумливого, усвідомленого читання художніх творів і використання прочитаного з метою розв'язання різних життєвих ситуацій; по-друге, масштабно збільшити читацький простір учнівської молоді; по-третє, запропонувати вчителям інших предметів влучні тексти, які позитивно впливатимуть на розвиток творчого критичного мислення. Окрім того, особистісно-професійна активність у формі літературознавчої діяльності передбачає вибір оптимального методологічного підходу літературознавства для конкретного випадку осмислення художньо-літературних явищ у кожній ситуації шкільної літературної освіти. Саме літературознавча діяльність слугує системоутворювальним чинником, по-перше, між загальними нормативними вимогами

до професійної діяльності вчителя української мови і літератури як фахівця й професіонала у галузі літератури (відповідно до чинного Державного класифікатора професій) та творчою сутністю фахової праці, а по-друге, взаємодії вчителя як суб'єкта діяльності з іншими учасниками освітніх процесів.

Безперечно, літературознавча діяльність ученого-літературознавця, літературного критика, вчителя української мови і літератури й студента-філолога різняться характерними особливостями, незважаючи на спільний об'єкт і засіб дослідження – текст твору, оптимально дібраний літературознавчий підхід і різновид аналізу літературно-художнього явища. Однак у визначенні своєрідності розвитку літературознавчої компетентності наголошуємо, що *основною дією опанування художніх творів має бути розгляд і коментування сукупності «власних прочитань» та інтерпретацій художнього твору*. Означені атрибути є результатами літературознавчої діяльності, спрямованої на глибоке осмислення художнього тексту в процесі творення світоглядного уявлення про нього. Такі заняття трансформуються в дослідницькі процеси пошуку істини, осмислення соціокультурного простору, що позитивно впливає на самореалізацію і саморозвиток суб'єктів освітніх процесів.

Отже, розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у проекції особистісно-професійного становлення є складним тривалим процесом, зумовленим своєрідністю фахової діяльності, комунікацією й формуванням світоглядного суб'єктивно-образного уявлення про себе як особистість, фахівця і професіонала. Сутність літературознавчої діяльності детермінує способи практичної реалізації концепції дослідження, відповідно до мети і завдань сучасного літературознавства, спрямовані на розгляд сенсів художніх творів. Формування творчої особистості з розвиненим критичним мисленням передбачає утворення на рівні самосвідомості фундаментальних знань про художнє сприйняття, дослідження конкретних літературно-художніх явищ і процесів, а не засвоєння «готової інформації» про літературний і літературознавчий контент. Відтак функція будь-якого літературознавчого підходу чи галузі полягає у тому, щоб «навчити» індивіда орієнтуватися в інформаційному просторі, сприймати й адекватно розуміти зміст тексту (мультимедійного продукту), розмірковувати над ним до читання, під час читання і після ознайомлення зі змістом твору для виокремлення й усвідомлення сенсів реальної



дійсності, закладених автором у тексті. Наведене міркування доводить хибність поширюваного в освітній практиці уявлення про літературознавчі розвідки лише як про науково деталізоване відтворення літератури, і заперечує позицію педагогів стосовно непотрібності літературознавства в системі шкільної літературної освіти.

Літературознавча компетентність виявляється не тільки в мотиваційно-ціннісному, інформаційно-змістовому та праксеологічно-рефлексивному аспектах, а й у емоційно-вольовому, що увиразнюється в наявності прагнень до самореалізації у професійній галузі, детермінує виникнення відчуття організованості, цілепокладання, ініціативності, сумлінності й наполегливості в досягненні фахових намірів. Тому для продуктивного розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури необхідно враховувати зміни в їхній індивідуально-особистісній і професійно-діяльнісній сферах на кожній стадії професійного розвитку (особистісно-професійне становлення, особистісно-професійна активність, професійне зростання, професіоналізація), що увиразнюють концепцію дослідницького пошуку. Розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури реалізувати одночасно й остаточно – неможливо. Його динаміка обумовлена сукупністю закономірностей і характеристик (наступність, послідовність, тривалість у часі, вплив зовнішніх і внутрішніх чинників). Це – масштабний довготривалий і водночас поетапний процес оволодіння професією вчителя української мови і літератури із початку формування професійних орієнтацій (на момент вибору професії) до завершення активної трудової діяльності, що складається з двох взаємодетермінованих процесів (професійного й особистісного становлення). Відтак підвищення рівнів літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відбувається у перебігу їхнього становлення як особистості фахівця і суб'єкта літературознавчої діяльності, представлення власне професійної активної позиції та процесів професіоналізації.

Отже, своєрідність розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури полягає в розумінні цього процесу, як:

– соціокультурного явища з притаманними йому якісними і кількісними змінами у соціально-професійному житті майбутніх учителів української мови і літератури (соціокультурна роль, що передбачає засвоєння норм, культури, трансфесіоналізацію набутого соціального досвіду під впливом професійних інтересів, орієнтирів, настанов,

цінностей, вибір соціальної ролі, суспільного завдання, входження й адаптація в соціально-професійному середовищі);

– безперервного процесу здобуття фахової освіти в формальній, неформальній та інформальній площинах, які детермінують динаміку опанування людиною суспільно важливої ролі, уможлиблюють ефективне використання нею набутих якостей;

– послідовного процесу включення індивіда у професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище, і, як наслідок, набуття необхідних професійно-значущих якостей, опанування теорією і практикою літературознавчої діяльності;

– форми активності (механізми дій, поведінки стосовно конкретних різновидів літературознавчої діяльності), що є динамічними чинниками становлення особистості майбутнього вчителя української мови і літератури та її саморуху у соціально-професійному просторі.

Для ефективного розвитку літературознавчої компетентності професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури слід орієнтувати на їхнє цілісне особистісно-професійне зростання, формування прагнень досягти високого рівня професіоналізму у здійсненні літературознавчої діяльності та стати успішним у своїй кар'єрі. Обґрунтовані у підрозділі положення щодо розвитку літературознавчої компетентності увиразнили напрями оновлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури стосовно:

– розвитку індивідуально-особистісних характеристик майбутніх учителів української мови і літератури як суб'єктів літературознавчої діяльності (мотиви, ціннісні орієнтири, переконання, установки, емоційно-образне, поетичне сприйняття світу, літературно-творчі здібності тощо);

– надання пріоритету індивідуально-особистісним детермінантам у розвитку літературознавчої компетентності, досягненні педагогічної майстерності, утвердженні власної професійної позиції і відпрацювання індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності;

– самоактуалізації, самореалізації і саморозвитку індивідуально-особистісного потенціалу у процесі професійної підготовки, опанування і розширення професійно-значущих ролей і соціокультурних функцій учителя української мови і літератури у межах фахової діяльності.

## Висновки до розділу 2

На основі теоретичного аналізу наукових праць, відповідно до методологічної стратегії дослідницького пошуку спроектовано загальну методико дисертаційного дослідження, що охоплює сукупність операцій, дій, методів, прийомів, засобів достовірного і цілісного отримання і первинного опрацювання емпіричного матеріалу з проблеми формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Відповідно до мети, об'єкта й предмета дослідження визначено сім основних завдань, що виконувалися упродовж трьох взаємопов'язаних етапів. Дослідницький пошук спрямовували на реалізацію загальної гіпотези, яка передбачає, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури буде більш ефективним за умови впровадження у процес їх професійної підготовки у педагогічних університетах розробленої системи, що охоплює мету, завдання, концептуально-теоретичний, методико-технологічний, оцінно-результативний блоки, цілісно реалізується як синергетична педагогічна система відповідно до соціального замовлення, сучасних і перспективних потреб загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних фахівцях. Загальною методикою і планом дослідження передбачено розгляд розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що забезпечується відповідними компонентами, етапами й педагогічними умовами розробленої системи.

На основі методу експлікації літературознавчу компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури розкрито як складну динамічну систему, що інтегрує індивідуально-особистісні (мотиви, цінності, здібності, естетичний смак) і професійно-діяльнісні (знання, вміння, навички) якості, які забезпечують готовність виконувати літературознавчу діяльність як підґрунтя професійної діяльності, самореалізації і подальшого самовдосконалення.

Доведено, що літературознавча компетентність – це результат особистісного і професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, в якому відображається відповідність його освітньої підготовки вимогам НРК, державних галузевих стандартів, що обумовлює взаємозв'язок із категоріями: «професіограма», «професійна придатність», «професійна готовність». Встановлено, що літературознавча компетентність як ієрархічна сукупність індивідуально-особистісних і професійно-

діяльнісних якостей, котрі розвиваються в процесі професійної підготовки, є не тільки деяким освітнім результатом, а й здатністю майбутнього вчителя української мови і літератури виконувати певні дії щодо усвідомлення та інтерпретації художніх, літературно-критичних і наукових текстів із метою формування учнів як творчих читачів. Позиченовано, що літературознавча компетентність як невід'ємний компонент професійної компетентності вчителя української мови і літератури охоплює об'єктивні й суб'єктивні складники, що сприяють ефективному виконанню професійних функцій.

Деталізовано структуру і зміст феномену як складну динамічну систему індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, об'єднаних у межах трьох компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із процесами свідомого й відповідального осмислення та застосування фундаментальних знань, умінь і навичок як способів виконання окремих дій і літературознавчої діяльності загалом. У підсумку означений конструкт окреслює зміст професійної спрямованості й світоглядної позиції індивіда щодо професії вчителя, здобуття літературознавчої освіти і виконання літературознавчої діяльності. Інформаційно-змістовий компонент обумовлює розуміння специфіки літературознавчої діяльності, усвідомлення її важливості у професійно-педагогічній діяльності вчителя-словесника. Структурно означений компонент охоплює: літературознавчу ерудицію, тезаурус, володіння змістом знакових творів словесного мистецтва, індивідуально-особистісні якості щодо пізнання, мислення, літературознавчої діяльності, здатність до особистісної та інтелектуальної рефлексії. Праксеологічно-рефлексивний компонент пов'язаний із творчою інтегративною сутністю літературознавчої діяльності. Його складниками розглянуто вміння, навички та психологічно-функціональні якості, що забезпечують доцільність і успішність виконання кожного з різновидів літературознавчої діяльності. Визначені компоненти літературознавчої компетентності характеризуються конкретними рівнями прояву на кожному з етапів особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури.

Обґрунтовано, що формування літературознавчої компетентності є індивідуально своєрідним, складним і довготривалим процесом, пов'язаним із саморозвитком особистості. Підвищення рівня літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відбувається у площині їхнього особистісно-професійного розвитку, що охоплює процеси професійного становлення, власне професійної

активності, професійного зростання, професіоналізації й більшою чи меншою мірою забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, безпосередньої та опосередкованої комунікації й утворення концептуально-суб'єктивних образів «Я-особистість», «Я-фахівець», «Я-професіонал». Вищим рівнем досліджуваного феномену є активна літературознавча творчість, що залежить від змісту, результатів особистісно-професійного становлення студентів.

Інтегральним чинником розуміння літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену, вихідним етапом професійного становлення і саморозвитку студента-філолога визначено особистісно-професійну готовність до виконання різних видів літературознавчої праці. Літературознавча компетентність уможлиблює адекватність оцінювання праці студента як суб'єкта діяльності у контексті його готовності до фахової праці. Це відбувається на основі актуалізації індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних потенційних ресурсів, а тому літературознавча компетентність у процесі особистісно-професійної активності зумовлює траєкторію саморуху особистості студента в індивідуально-особистісній, професійно-діяльнісній площинах. Розвиток літературознавчої компетентності розглянуто у зв'язках із адаптацією, самореалізацією особистості, набуттям нових якостей і розвитком потенційних ресурсів у процесі професійної підготовки, що постають у загальній структурі особистості як історично сформовані і професійно значущі людські якості. Підвищення рівня літературознавчої компетентності супроводжується процесами професійної індивідуалізації, вироблення індивідуального стилю діяльності з притаманним лише конкретному індивіду мисленням, стратегічно-тактичним планом виконання літературознавчої діяльності. Тому визначення теоретичних і методичних засад розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури означило потребу аналізу освітнього досвіду професійної підготовки таких фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, виокремлення чинників розвитку досліджуваного утворення.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора – [20], [21], [29], [31], [32], [33], [43], [44], [47], [495], [496].

## РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ3.1. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників  
в умовах соціокультурних і парадигмальних змін в освіті

У підрозділі проаналізуємо сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у контексті досліджуваної проблеми. Джерельну базу утворюють чинні нормативно-правові документи з освітньої політики [163; 164; 198; 199; 274 – 276; 279 – 284; 374 – 376; 424; 448], наукові розвідки Н. Абашкіної [1], Н. Авшенюк [272], В. Андрущенко [360], В. Базуріної [57], Л. Бутенко [102], Н. Голуб [135], О. Горошкіної [139; 140], А. Градовського [142], Г. Клочека [263], В. Коваль [265], О. Куцевол [308], М. Лещенко [404], О. Локшиної [327], В. Лугового [322; 323], Л. Мацько [349], Л. Мірошниченко [358], Л. Пуховської [464; 465], О. Семеног [494], С. Сисоєвої [508; 509], І. Соколової [521] та ін., а також друковані й електронні версії навчально-методичного забезпечення.

Результати теоретичного аналізу нормативних документів, освітньо-професійних програм підготовки учителів української мови і літератури у ВДПУ ім. М. Коцюбинського, ГНПУ ім. О. Довженка, КДПУ ім. В. Винниченка, МДПУ ім. Б. Хмельницького, НПУ ім. М. П. Драгоманова, КУ ім. Бориса Грінченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», ЛНУ ім. Т. Шевченка, РДГУ, СМГУ, СНУ ім. В. Даля засвідчують, що професійна підготовка таких фахівців здійснюється за галузями знань: 0101 «Педагогічна освіта» (2004 – 2010), 0203 – «Гуманітарні науки» (2004 – 2015), за відповідними напрямками «Освіта», «Філологія\*» і спеціальностями: «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література» (2004 – 2010) і «Українська мова і література» (2004 – 2015) на освітніх рівнях «бакалавр» (2004 – 2015), «спеціаліст» (2002 – 2014), «магістр» (2004 – 2015). Визначення змісту й основних форм організації процесу, з одного боку, детермінується «галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну, соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників» [276], а з іншого, – парадигмальними та соціокультурними орієнтирами,

запитами соціальних інституцій цивілізаційного прогресу людства, спричинених глобалізаційними процесами і зокрема інтеграцією України в європейський освітній простір, зростанням високотехнологічних комунікацій, трансформацією систем цінностей.

Зупинимося на розкритті семантики поняття «парадигма», оскільки орієнтовне його розуміння спричиняє нечітке відтворення змісту дослідження. У процесі семантичного аналізу нами виявлено, що парадигма – це фундаментальна категорія філософії, що означає «прийнятну у певному науковому співтоваристві модель постановки та вирішення проблем, яка забезпечує існування наукової традиції» [562, 465]. Подібну дефініцію використовують у педагогіці: «теорія (або модель постановки проблем), прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством» [138, 247]; «строго наукова теорія, втілена в системі понять, що виражають істотні риси дійсності; висхідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх розв'язання, а також методів дослідження, що панують протягом певного історичного періоду у науковому співтоваристві» [183, 356]; «сукупність сталих характеристик, що визначають змістову єдність схем теоретичної і практичної діяльності незалежно від ступеню їх рефлексії» [278, 44]; «модель, що використовується для розв'язання дослідницьких і практичних завдань у певній галузі діяльності» [95, 11]; «інтегровані концептуальні ідеї, педагогічні теорії, моделі, що означають теоретико-методологічні засади виконання дослідницьких завдань» [521, 20]; «сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втіловану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [162, 256].

Отже, сутність парадигми розглядають як модель наукового пізнання (С. Гончаренко, А. Карпов, О. Орлов, М. Романенко, О. Шевнюк, В. Шинкарук, М. Ярмаченко та ін.) і модель освітньої практики (В. Андрущенко, Є. Бондаревська, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кульневич, В. Кушнір, Н. Ничкало, П. Саух, С. Сисоєва, І. Соколова та ін.), оперуючи категоріями «наукова парадигма» й «освітня парадигма». Учені (В. Андрущенко, Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Кремень, А. Крисоватий, С. Кульневич, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Шевнюк, А. Фурман та ін.) аналізують різні освітні парадигми, однак базовими визначають: натуроцентричну, академічну, класичну, традиційну, неокласичну, раціоналістичну, традиціоналістсько-консервативну, професійно-орієнтовану, професійно-технологічну, холістичну, антропоцентричну (гуманістичну), феноменологічну (неогуманістичну), культурологічну, знаннєву, педоцентричну, дитиноцентричну. Серед новітніх позиціонують парадигму ноосферної

освіти (Н. Маслова, Г. Цехмістрова), відкритої освіти (В. Биков), глобальної освіти (В. Огнев'юк), філософсько-освітню (М. Романенко), інтегральну (О. Вознюк).

У дослідженні вживаємо поняття «освітня парадигма», зміст якого розглядаємо як модель практичної освітньої підготовки майбутніх учителів-словесників, що ґрунтується на конкретній науковій теорії з чітко означеними ідеями. Водночас урахуємо позицію І. Крисоватого щодо диференціації науково-технократичної, езотеричної, гуманітарної і вітакультурної парадигм [296, 117]. За переконанням ученого у змісті науково-технократичної парадигми інтегруються основоположні принципи парадигм, сутність яких зумовлена нормативними вимогами засвоєння та відтворення наукових знань, за якими встановлюється рівень освіченості, вихованості та якості підготовки фахівця. Езотерична парадигма спрямована на пошук і розв'язання надзавдань, сконцентрованих у необхідності усвідомлення незмінних, вічних істин. Орієнтація на гуманітарну парадигму передбачає створення сприятливих умов для актуалізації індивідуально-особистісного потенціалу суб'єктів учіння в оволодінні професією на основі продуктивної взаємодії викладача і студентів, а також інтеграції позитивних аспектів «природовідповідної», критично-креативної, особистісної, проектно-естетичної, «підтримувальної освіти». Фахівець гуманітарної орієнтації, як слушно обґрунтовує Н. Дем'яненко, «особистісно з'єднаний зі своєю професією, отже, відносини з іншою людиною виступають способом його життя, а не набором професійних прийомів» [162, 264]. При цьому метою освітнього процесу є цілісне становлення людини як суб'єкта самопізнання і власного досвіду. Відтак гуманітарна парадигма означає перехід на якісно новий рівень педагогічної теорії й освітньої практики. Важливою в умовах соціокультурних змін і зокрема трансформації ієрархії цінностей вважаємо вітакультурну парадигму (А. Фурман), в якій синтезовано досягнення проаналізованих вище парадигм, введено низку «новітніх культурних універсалій, об'єднаних інтеграцією культури, життя, праці та суспільства. У межах означеної парадигми учень – це освітянин, учасник організованого процесу культуротворення, що відбувається у паритетній співдіяльності та розвивальній взаємодії з учителем й іншими учнями, зумовлюючи його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності» [296, 118].

Висвітлені парадигми є взаємодоповнювальними, розкривають різні аспекти педагогічної теорії і слугують детермінантами визначення змісту й організації процесу розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у межах нормативно встановлених циклів професійної підготовки таких фахівців.



Функціонування професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури за моделлю академічної (традиційної) парадигми зумовило фундаментальність, інформативність, стандартизацію в опануванні студентами фахових знань, умінь, навичок, чіткість у визначенні базової системи навчальних дисциплін ОПП та цільових настанов. Приміром, вивчення навчальних курсів *циклу соціально-гуманітарної підготовки* спрямовується на «професіоналізацію філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування» [276], тобто засвоєння «суми академічних знань, базових вмінь і навичок». З-поміж нормативних навчальних курсів – «Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Фізичне виховання»; варіативних – «Політологія», «Соціологія», «Логіка», «Основи конституційного права», «Релігієзнавство», «Історія науки і техніки», «Етика і естетика».

За соціокультурних і парадигмальних змін в освітній галузі зміст курсів («Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Етика і естетика») розглядаємо як вагоме джерело розвитку елементів літературознавчої компетентності (ціннісних орієнтацій, професійної позиції, прагнень, індивідуально-особистісних якостей майбутніх учителів української мови і літератури, пов'язаних із розумінням соціокультурної ролі, утвердженням естетичних смаків, ставлень до літератури, літературної освіти, літературознавчої діяльності, фактичних відомостей з історії, вітчизняної і зарубіжної культур, що розкривають особливості становлення і періодизації літературного простору, життя і творчості окремих письменників, літературознавців, сприяють формуванню професійно-педагогічних умінь для літературного розвитку учнів). Наприклад, осягнення багатопланової діяльності Б. Грінченка, М. Грушевського, І. Огієнка, Г. Сковороди, Д. Чижевського та ін. на заняттях із «Історії України», «Історії української культури», «Етики й естетики», «Філософії» сприяє посиленню націє- і культуротворчої функції професійної підготовки, впливає на утвердження в свідомості майбутніх учителів значущості відродження української культури, пропагування рідної мови як мови навчання, виховання, науки, культури, спілкування. Творче переосмислення історико-культурного досвіду забезпечує трансформацію загальнолюдських цінностей в індивідуальне надбання студентів, формування потреби духовного самовдосконалення на націокультурному підґрунті.

Метою, завданнями, змістом і процесом *циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки* передбачається «вивчення теоретичних

основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки». Нормативна частина представлена навчальним курсом «Вікова фізіологія і валеологія», варіативна – «Мультимедійні засоби навчання». У контексті проблеми дослідження важливими є відомості про психофізіологічні особливості становлення особистості учня в різні вікові періоди, що дозволяє майбутнім учителям-словесникам добирати оптимальні методи, форми, прийоми роботи, структурувати дидактичний матеріал для виявлення, розвитку здатностей емоційно-образного сприйняття літературних творів, удосконалення літературно-творчих здібностей, а також реалізувати принцип природовідповідності у системі шкільної освіти. Л. Виготський обґрунтував, що навчання матиме максимальні результати, якщо відбувається у межах періоду, означеного «зоною найближчого розвитку» [123]. З огляду на соціокультурні зміни, зокрема поширення масової культури, її «вестернізацію», пропагування американського способу буття людини, динамічний прогрес інформаційних технологій, утвердження соціального феномену «Z» - покоління, переорієнтацію пріоритетів в ієрархії цінностей та ін., учителю української мови і літератури у професійній діяльності важливо враховувати особливості літературного розвитку людини у кожний сензитивний період. Приміром, діти молодшого підліткового віку сприймають твір безпосередньо, як дійсність, відчуваючи себе учасниками зображених у творах картин, відтак їх реакція є передусім емоційною – співчуття, прихильність, сум персонажів тощо. У цей період учням подобається читати вголос, докладно, з найдрібнішими деталями переказувати зміст твору, брати участь у сюжетно-рольових іграх. Молодші підлітки ідентифікують себе з літературними героями, віртуально переживаючи різні життєві ситуації. Однак внаслідок недостатнього досвіду школярі не можуть адекватно оцінити дії персонажа як людини, не усвідомлюють естетичної умовності зображеного письменником світу, тобто їх хвилюють елементи змісту, а не художньої форми. Відтак найбільш ефективними для літературної освіти молодших підлітків є такі прийоми: докладний переказ, «читання в ролях», «словесне малювання», «написання сценарію», літературні змагання, ігри тощо. У контексті формування літературознавчої компетентності молодших підлітків доцільно використовувати зіставлення зображених письменником ситуацій із життєвими, звертаючи увагу саме на деталі (мовлення персонажів, елементи одягу, інтер'єру, пейзаж та ін.), тобто аналізувати інформаційно-сміслові навантаження, функції окремих художніх деталей, засобів художньо-образної

виразності (епітет, гіпербола, композиційні особливості байки тощо). Найсприятливішим для літературного розвитку вважається старший підлітковий вік, коли учні самостійно порівнюють героїв літературних творів із собою, прагнуть пізнати себе, відкрити духовні грані свого внутрішнього світу. В означений період школярі здатні розрізняти художні прийоми, адекватно сприймати текст, визначати ідейно-тематичну основу твору. Однак вони не вміють цілісно сприймати літературні твори, а тому часто авторську позицію підміняють власною. Старших підлітків внаслідок зосередженості на особистісному «Я» більше цікавить не зображувальний аспект художніх творів, а психологічний підтекст, що допомагає їм самовизначитися. В учнів цього сензитивного періоду формується здатність логіко-понятійного сприйняття інформації, тому доцільним є виконання елементів літературознавчої діяльності, розширення їх тезаурусу. Водночас старші підлітки здатні швидко конструювати шаблонні схеми, моделі, алгоритми розгляду художніх творів, формулювати однотипні міркування. З огляду на це, щоб підтримувати читацькі інтереси школярів, педагогу необхідно створювати на уроках доброзичливо-емоційну атмосферу, застосовувати засоби гумору, іронії, використовувати «педагогіку пригоди» (Г. Токмань), апелюючи до ідей екзистенційної філософії буття людини. Отже, щоб забезпечити процес становлення цілісної особистості учня вчителю-словеснику важливо враховувати психофізіологічні особливості онтогенетичного розвитку дитини й підбирати відповідні форми, методи та прийоми опанування літературних творів.

Засвоєння теоретичних і прикладних відомостей із психолого-педагогічних, методичних, філологічних дисциплін, набуття професійно значущих якостей передбачається навчальними дисциплінами *циклу професійної та практичної підготовки*, що є найбільш об'ємним. У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) в означеному циклі диференційовано такі складові: психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна та практична підготовка. У освітньо-професійних програмах і навчальних планах підготовки вчителів української мови і літератури зміст циклу представлено такими навчальними курсами нормативної частини: «БЖД», «Основи охорони праці», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Історія української літератури», «Стилістика української мови», «Ділова українська мова», «Дитяча література», «Українська діалектологія», «Практикум з української мови», «Історія зарубіжної літератури»,

«Фольклор», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури». Варіативна частина циклу охоплює такі дисципліни: «Теорія літератури», «Виразне читання», «Зарубіжна дитяча література», «Історія іноземної мови», «Теоретична фонетика іноземної мови», «Теоретична граматики іноземної мови», «Лексикологія іноземної мови», «Стилістика іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», «Методика навчання іноземної мови». Результативність системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, як аргументовано доводить О. Семенов, зумовлюється «повнотою реалізації тісних взаємозв'язків між навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою, практично-діяльнісною підсистемами» [494, 289], ефективного вияву міжпредметного потенціалу нормативних, варіативних, авторських курсів, новітніх технологій тощо.

Важливими для розв'язання проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах змін освітніх парадигм є встановлені І. Соколовою особливості професійної підготовки майбутніх педагогів-філологів за двома спеціальностями [521, 120–123]: постійне вдосконалення змісту соціально-економічної і гуманітарної підготовки внаслідок упровадження нових дисциплін за нормативними вимогами і рекомендаціями МОН («Економіка вищої школи», «Інтелектуальна власність»), інтегративних курсів («Філософія освіти»), розробки і впровадження варіативних курсів в межах окремих навчальних закладів («Україна і європейський світ» – НПУ ім. М. П. Драгоманова, «Основи екології та безпека життєдіяльності» – КНУ ім. Т. Шевченка, «Основи інформатики та прикладної лінгвістики» – МДГУ); урахування «загальної концепції філологічної підготовки» у змісті циклу фундаментальної підготовки (мовознавчі, літературознавчі дисципліни, а також «Спеціальна філологія», «Теорія мови», «Історія мови та літератури професійного спрямування», «Лінгвокраїнознавство» та ін.), а також принципів міжпредметної інтеграції та наступності, що передбачає розширення і доповнення фахової підготовки на кожному наступному освітньому рівні; поглиблення змісту психолого-педагогічної та методичної підготовки, що реалізується у педагогічних та гуманітарних університетах («Психолінгвістика», «Педагогічна риторика»); філологічна спрямованість навчальних дисциплін вибіркового блоку («Дискурсивний аналіз», «Нові художні тенденції і літературні процеси», «Філософські проблеми мовознавства» та ін.).

Поділяючи міркування вченої, відзначимо, що на сучасному етапі реформування професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури зростає питома

вага реалізації вітакультурної парадигми і стратегії творчого саморозвитку суб'єктів освітніх процесів. Це зумовлює відповідне оновлення змісту ОПП і процесу професійної підготовки. Приміром, у НПУ ім. М. П. Драгоманова студенти опановують курс «Педагогічної творчості», у ПНПУ ім. В. Г. Короленка до змісту професійної, науково-предметної підготовки введено «педагогічну практику з педмайстерністю», у ВДПУ ім. М. Коцюбинського освітній процес підготовки майбутніх учителів-словесників організовують відповідно до креативно-інноваційної стратегії, у ЧНУ ім. Т. Г. Шевченка – у змісті і процесі професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей використовують ідею інтеграції різних видів мистецтв.

За результатами аналізу освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, програм навчальних курсів В. Коваль обґрунтовує, що засвоєння навчальних дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки «дає можливість формувати предметно-фахову компетентність у студентів на 55,9 %, особистісно-комунікативну – 8,8 %, діяльнісно-технологічну – 35,2 %» [265, 168–169]. Поділяємо міркування дослідниці, що в кожній дисципліні є потенціал для формування елементів різних компетентностей. Однак у підрозділі зосередимо більш детальну увагу на розкритті мети і завдань опанування навчальних курсів літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, оскільки саме цілі професійної підготовки фахівця «визначають її зміст і структуру, забезпечують адекватний зміст навчальних планів та програм» [6, 11; 7; 93; 122; 385; 422; 423; 520].

На основі осмислення освітньо-професійних програм, навчальних планів ВДПУ ім. М. Коцюбинського, ГНПУ ім. О. Довженка, КДПУ ім. В. Винниченка, МДПУ імені Богдана Хмельницького, НПУ ім. М. П. Драгоманова, а також КУ ім. Бориса Грінченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», ЛНУ ім. Тараса Шевченка, РДГУ, СНУ ім. В. Даля, навчально-методичних комплексів узагальнюємо, що найбільший потенціал для розвитку літературознавчої компетентності у змісті професійної підготовки майбутніх учителів-словесників конкретизовано такими дисциплінами: «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури» (за періодами), «Історія зарубіжної літератури» (за періодами), «Літературно-мистецьке краєзнавство», «Дитяча література», «Фольклор». Наприклад, мету, завдання і зміст пропедевтичного навчального курсу *циклу професійної підготовки «Вступ до літературознавства»* [82; 152; 340] спрямовано на формування знань про принципи, закономірності і засадничі положення загальної, історичної, нормативної,

функціональної й рецептивної поетик загалом; науково обґрунтованої позиції про специфіку художньо-літературної творчості як мистецтва слова; умінь виконувати науковий аналіз художніх творів із урахуванням родо-жанрових особливостей. Метою, завданнями і змістом курсів «Історія української літератури» [229; 603 – 608; 611] (*за періодами*), «Історія зарубіжної літератури» [603 – 608; 611] у більшості ВНЗ передбачено ознайомлення студентів із провідними тенденціями вітчизняного й світового літературного процесу; осмислення історико-літературного процесу в аспекті відображення життя суспільства й художнього дослідження людини як найвищої цінності, витвореної письменником, як вільного вияву особистості митця з урахуванням реалій творчості українських письменників, умов їхнього життя і діяльності. Метою, завданнями і змістом курсу «Історія української літератури та літературної критики» (Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка [611]) передбачається формування у свідомості майбутніх фахівців науково обґрунтованого цілісного бачення природи різнопланової діяльності письменників, що мотивує студентів до виконання навчально-пошукової, науково-дослідницької, рефлексивно-організаційної літературознавчої діяльності. Мета, завдання і зміст курсів інтегрованого характеру: «Теорія сприйняття і розуміння твору», «Літературна генерика» [604], «Порівняльне літературознавство» [603 – 608], «Аналіз художнього твору» [339] спрямовуються на: поглиблення рівня літературознавчої обізнаності та ерудиції студентів, формування цілісного уявлення про художній простір літератури, уточнення пріоритетних цінностей особистої аксіосфери, розвиток здібностей і професійно-діяльнісних якостей кваліфіковано виконувати літературознавчу діяльність. Виокремлені завдання у нашому дослідженні враховуємо в розробленні критеріїв, показників і рівнів розвиненості літературознавчої компетентності.

За результатами осмислення навчально-методичних комплексів, розміщених на офіційних сайтах ВНЗ, тривалих педагогічних спостережень, усних опитувань викладачів і студентів у процесі дослідно-експериментальної роботи нами встановлено такі домінанти укладання змісту й організації процесу професійної підготовки учителів-словесників, що сприяють розвитку літературознавчої компетентності: пріоритет формування науково обґрунтованого уявлення про феномен фольклоризму і взаємодії літератури з фольклором, розвитку критичного мислення студентів [437] (НПУ ім. М. П. Драгоманова); організація професійної підготовки на засадах: культурологічного підходу [608] (УДПУ імені П. Тичини), екзистенційно-діалогічної

філософії мистецтва [539] (Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Г. С. Сковороди), креативно-інноваційної стратегії розвитку творчих умінь студентів [308] (ВДПУ ім. М. Коцюбинського), інтеграції різних видів мистецтв [189] (ЧНПУ ім. Т. Шевченка), усвідомлення феноменальності історичних творів, розвиток умінь здійснювати науковий аналіз художньої літератури на засадах структуралізму, інтертекстуальності [606] (МДПУ ім. Богдана Хмельницького); формування навичок компаративного аналізу художніх текстів [142] (ЧНУ ім. Б. Хмельницького); використання ідей текстоцентризму, рецептивної естетики та наратології [30; 55; 56] (ГНПУ імені Олександра Довженка); осмислення літературного процесу на основі аналізу художньо-біографічної прози, психології автора, опанування літературознавчих технологій аналізу як окремих художніх творів, так і творчості літераторів у цілому [603] (КДПУ ім. В. Винниченка).

Отже, визначення мети, завдань, укладання змісту й організація процесу викладання нормативних навчальних курсів літературознавчої тематики в умовах традиційної системи професійної підготовки вчителів-словесників здійснюється відповідно до вимог гуманітарної освітньої парадигми з елементами академічної (науково-технократичної), що деталізовано змістом професійної підготовки й окремих навчальних курсів.

Аналіз нормативних документів із освітньої політики, навчальних планів і освітньо-професійних програм засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури детермінується вимогами галузевих стандартів, освітньо-професійних програм підготовки фахівців за відповідними освітніми рівнями, спеціальностями і спеціалізаціями й відображає специфіку кожного навчального закладу. Водночас зауважимо, що зміст освітньо-професійних програм постійно оновлюється відповідно до здобутків наукової й освітньої інноватики. Головні функції процесу освітньої підготовки (адаптаційна, пізнавальна, інформаційна, комунікативна, гуманістична, креативна, виховна, світоглядна) реалізуються у ході опанування нормативних літературознавчих курсів: «Вступ до літературознавства», «Виразне читання», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», «Літературне краєзнавство», «Дитяча література», «Фольклор», «Основні напрямки сучасного літературного процесу», «Теорія літератури», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства», «Методика проведення літературознавчих досліджень» тощо. Кількість годин, відведених на вивчення нормативної складової на освітньому рівні «бакалавр» згідно з проаналізованими навчальними планами, у середньому складає 28,83 % від загальної професійної підготовки (Глухівський НПУ – 22,84 %, Криворізький

ДПУ – 23,57 %, Миколаївський ДУ – 25,25 %, Луганський НУ – 34,5 %, Уманський ДПУ – 30,9 %, Чернігівський НПУ – 35,87 % та ін.).

Подібні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури спостерігаються і на освітньому рівні *«магістр»*. Відповідно до навчальних планів вказаних вище ВНЗ зміст і процес професійної підготовки фахівців освітнього рівня *«магістр»* охоплює опанування курсів циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки (нормативні: *«Риторика»*, *«Філософія освіти»*, *«Іноземна мова за професійним спрямуванням»*, *«Менеджмент освіти»*, варіативний: *«Економіка вищої школи»*); цикл природничо-наукової, професійної та практичної підготовки інтегрує професійно-педагогічний блок (*«Охорона праці в галузі освіти»*, *«Педагогіка вищої школи»*, *«Психологія вищої школи»*, *«Організація управління навчальним процесом у ВНЗ»*, *«Методика викладання філологічних дисциплін у вищій школі»*, *«Сучасні інформаційні технології в освіті»*) і науково-предметний блок (*«Загальне мовознавство»*, *«Теорія літератури»*, *«Історія української літературної мови»*, *«Текст як об'єкт лінгвістичних досліджень»*, *«Теоретичні питання граматики української мови»*, *«Українська література кінця ХХ ст.»*, *«Зарубіжна література кінця ХХ століття»*, *«Системна організація української мови»*, *«Методика системного аналізу мовних одиниць»*, *«Взаємодія літератури і фольклору»*, *«Література як художня система»*, *«Методологія і методи лінгвістичних (літературознавчих) досліджень»*). Варіативний блок презентовано новітніми навчальними курсами: *«Вища освіта і Болонський процес»*, *«Інтелектуальна власність»*, а також вузькопрофільними навчальними дисциплінами відповідно до спеціалізацій у кожному навчальному закладі. Приміром, у НПУ ім. М. П. Драгоманова *цикл українознавчих дисциплін* охоплює навчальні курси: *«Українознавство та етнографія України»*, *«Етнологія України»*, *«Етнопедagogіка»*; *цикл дисциплін літературного редагування* – *«Коректура»*, *«Типологія видань»*, *«Редакторський практикум»*, *цикл психологічних дисциплін* – *«Тренінг самопізнання»*, *«Психологія конфлікту»*, *«Психологічний тренінг»*, *цикл історичних дисциплін* – *«Історія слов'янських народів»*, *«Історіографія історії України»*, *«Історія культури України»*, *цикл дисциплін англійської мови* – *«Країнознавство»*, *«Англійська мова»*, *цикл інформаційно-аналітичних дисциплін* – *«Теорія документних потоків»*, *«Аналітико-прогностичне забезпечення управління»*, *«Міжнародні інформаційні ресурси»*.

Метою, завданнями, змістом і процесом вивчення нормативних навчальних курсів літературознавчого характеру передбачається: виокремлення, пояснення та аналіз



особливостей сучасного літературного процесу; дослідження специфіки текстів різних стилів і жанрів; ґрунтовний аналіз літературознавчих концепцій, сформульованих вітчизняними і зарубіжними вченими; саморозвиток професійних умінь; підвищення рівня естетичної, читацької і філологічної культури філолога-дослідника. Наприклад, метою курсу «Теорія літератури й актуальні проблеми сучасного літературознавства» визначається систематизація теоретико-літературних знань майбутніх фахівців, дослідження актуальних проблем літературознавчої науки, що стосуються структури, еволюції і взаємодії національних літератур; формування науково обґрунтованих уявлень про специфіку художньої літератури як різновиду мистецтва, вдосконалення культури теоретично-критичного мислення й навичок наукового аналізу текстів художніх творів, інтерпретації їхнього змісту, осягнення основ і закономірностей літературного поступу. Центральним елементом процесу опанування навчальної дисципліни є здійснення літературознавчого аналізу змісту і структури літературно-художніх творів з детальним розглядом елементів художньої форми. Така організація сприяє узагальненню знань студентів щодо системи ключових типологічних категорій семіотично-естетичного підходу до творів, формуванню навичок використання наукової метамови для професійних суджень про загальну природу мистецтва й окремих його явищ, а також розширенню поняттєво-категорійного тезаурусу, удосконаленню вмінь теоретичного розгляду конкретного літературного тексту, інтерпретації змісту художніх творів. Вивчення курсу супроводжується подальшим розвитком навичок самостійної літературознавчої роботи і наукового мовомислення, зокрема, умінь користуватися посібниками, словниками, оригінальними виданнями, що сприяє перегляду та критичному осмисленню підходів і методів літературознавчого аналізу художніх творів, привчає студентів глибше засвоювати й осмислювати вивчений матеріал, зіставляти різні науково обґрунтовані й альтернативні позиції, досліджувати зразки текстів різних національних літератур. Максимальний обсяг навчального навантаження з літературознавчих курсів в умовах магістерського освітнього рівня складає 324 – 378 год. (9 – 10,5 кредитів) або 25,4% – 29,7% від загального навантаження. Співвідношення нормативних і варіативних дисциплін коливається залежно від специфіки закладів.

Здійснений нами аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у контексті досліджуваної проблеми засвідчує, що в більшості ВНЗ у навчальних робочих планах враховано вимоги концепції фундаментальної підготовки бакалавра філології. Курси літературознавчого спрямування нормативного циклу

навчальних планів освітньо-професійної підготовки вчителів складають базову частину вимог на пряму підготовки «Філологія. Українська мова і література», а курси за вибором ВНЗ забезпечують виконання вимог вибіркової складової освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра філології. Підґрунтям укладання змістового наповнення навчальних планів професійної підготовки майбутніх фахівців й організації освітніх процесів є принципи науковості, наступності, безперервності та міжпредметної інтеграції. Опанування змісту навчальних курсів «Теорія літератури», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства» відбувається на зіставному вивченні художніх творів вітчизняної літератури зі зразками світового письменства, а в процесу викладання курсу «Основні напрями сучасного літературного процесу» враховується рівень опанування магістрантами відомостей із культурології, історії, філософії, психології.

Особливостями організації традиційного освітнього процесу професійної підготовки у ВНЗ є: 1) домінування інформаційних методів вивчення дисциплін – традиційних лекційних форм («Давня українська література», «Антична література», «Вступ до літературознавства», «Літературне краєзнавство», «Теорія літератури», «Порівняльне літературознавство», «Теорія і методологія літературознавчих досліджень» та ін.); 2) виконання стандартних, типових дій (аналіз літературного твору, складання характеристики літературного персонажа, аналіз діяльності літературного угруповання, складання хронологічної чи біографічної таблиці, ведення читацького щоденника, словника літературознавчих понять за запропонованою схемою, алгоритмом, пам'яткою); 3) засвоєння досвіду виконання літературознавчої праці на основі наслідувально-репродуктивної діяльності (укладання бібліографічних оглядів, занотовування теоретичних положень наукових праць, підготовка реферативних повідомлень тощо, що здійснюється шляхом «копіювання-репродукції», компіляції еталонних зразків науковців). Досягненням педагогічної теорії й освітньої практики в розвитку професійної і зокрема літературознавчої компетентності в умовах соціокультурних і парадигмальних змін є розроблення та впровадження спеціальних навчальних курсів та семінарів. Їх кількість варіюється в межах 2 – 7 (Додаток 3), що зумовлено спеціалізацією, функціонуванням наукових шкіл, професійними інтересами викладачів, комплексною науковою темою кафедри. Метою, завданнями, змістом і процесом опанування спецкурсів і спецсемінарів передбачається розширення професійного світогляду, формування професійної, методологічної, психологічної культури. Наприклад, викладання курсів («Теоретичні основи аналізу художнього твору», «Літературознавчі

технології ХХ ст.» (Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка), «Аналіз художнього твору» (Луганський національний університет ім. Т. Шевченка), «Теоретико-методологічні проблеми аналізу художнього твору» (Бердянський державний педагогічний університет), «Принципи та прийоми аналізу літературного твору», «Філологічний аналіз твору» (Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка) сприяє розвитку таких структурних одиниць інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності студентів: науково обґрунтованого розуміння художньої літератури і художнього твору як системи взаємопов'язаних елементів, естетично-змістову цінність яких можна пізнати тільки цілісно; обізнаності з основними класичними і новітніми підходами (види, методи), шляхи аналізу літературно-художнього твору; а також праксеологічно-рефлексивного компонента – вміння обирати оптимальні технології для осмислення конкретного літературно-мистецького явища й інтерпретувати літературно-мистецькі явища, творчий доробок письменника, вирізняти й характеризувати його творчий метод (тип літературної творчості), на основі чого пізнавати й описувати індивідуальність літератора; навички вільно оперувати літературознавчими знаннями у вивченні явищ літературного процесу та здійсненні літературознавчої діяльності загалом. Наразі у складанні індивідуальної характеристики автора тексту, визначенні новаторських ознак творчого доробку письменника звертаються до теорії психоаналізу, використовують досягнення психолінгвістики, когнітивної психології, психології літературної творчості та ін., що зумовлює дослідження різних рівнів свідомості, психології творчої діяльності й особистості автора твору, поглибленого аналізу літературних характерів, потенційного впливу художніх засобів на психологію людини. Такі явища підтверджують актуальність курсу «Психолого-спрямовані літературознавчі концепції» (Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка), популяризацію і поширення психопоетичного підходу до аналізу літературно-художніх явищ. Метою, завданнями і змістом означеного курсу передбачається формування науково обґрунтованої позиції про специфіку поезики і психопоетики як галузей філології, усвідомлення особливостей художньої творчості як своєрідної діяльності, дослідження категорійних ознак психологічного й психоаналітичного методів аналізу літературно-художніх творів у світовому і вітчизняному літературознавстві. Набуті знання сприяють розвитку вмінь інтерпретаційного різновиду літературознавчої діяльності під кутом психоаналізу у взаємозв'язку з художньою своєрідністю літературних творів. Водночас глибоке

володіння інформаційними матеріалами курсу мотивує вивчення методики виконання наукових досліджень із психопоетики. Окреслені знання й уміння сприяють удосконаленню творчого критичного мислення студентів й реалізуються у процесі професійної підготовки, зокрема виконання літературознавчої діяльності.

У контексті реалізації ідей інтегративного, аксіологічного, культурологічного підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури важливе значення має осмислення знакових явищ історії українського й зарубіжного літературознавства, усвідомлення генези розвитку основних термінів, розкриття взаємозв'язків курсів із філософією, історією, культурологією, педагогікою, лінгвістикою, мистецтвознавством, етикою, естетикою тощо. Істотними досягненнями з такого аспекту вважаємо такі навчальні курси вибіркового блоку: «Функціонування традиційних структур в українській і зарубіжній літературі» (Мелітопольський ДПУ ім. Богдана Хмельницького), «Біблія і українська література», «Сатира і гумор в українській літературі», «Основи герменевтики» (Уманський ДПУ імені П. Тичини), «Еволюція українського історичного роману», «Біблійні мотиви і сюжети в українській літературі», «Народний світогляд і його відбиття в українській літературі» (Кам'янець-Подільський НУ імені Івана Огієнка), «Взаємодія мистецтв під час вивчення літератури в школі» (МЕГУ ім. С. Дем'янчука, ЧНУ ім. Т. Шевченка), «Літературні групи й угруповання міжвоєнного періоду», «Теорія жанрів і стилів» (Львівський НУ ім. І. Франка), «Література та ЗМІ», «Література в системі мистецтва ХХ ст.» (Чернівецький НУ ім. В. Федьковича), «Всесвітня історія в художній літературі» (Бердянський ДПУ), «Феномен драматургії в контексті сьогодення» (ГНПУ ім. Олександра Довженка) тощо. Опанування змістовим матеріалом означених спецкурсів поглиблює інтелектуальну обізнаність майбутніх учителів української мови і літератури, дозволяє осмислити літературознавчі явища, з'ясувати факти літературного процесу, які ще всебічно не висвітлені у працях дослідників, усебічно задіяти потенціал літературознавчої діяльності, і таким чином створити сприятливе середовище для самоактуалізації суб'єктів освітнього процесу, формування індивідуального стилю роботи. Урахування міжпредметних зв'язків літератури з іншими видами мистецтва сприяє підвищенню рівня естетичної і лінгвістичної спостережливості, образно-поетичного сприйняття дійсності, встановленню й утвердженню високих естетичних смаків як індивідуально-особистісних орієнтирів і настанов у виконанні літературознавчої діяльності. Методично ефективно викладання варіативних дисциплін

посилює професійну внутрішню і зовнішню мотивацію студентів до виконання різних видів літературознавчої діяльності.

В умовах становлення логодідієї, феноменології як новітніх поглядів осмислення української класичної літератури, поширення ідеї про націє- і культуротворчу роль художньої словесності розвиток літературознавчої компетентності буде неповним без поглибленого опанування творчості окремих митців (Марка Кропивницького, Івана Карпенка-Карого, Т. Шевченка, І. Франка, В. Винниченка, О. Довженка) на основі розроблення та впровадження відповідних спецкурсів і спецсемініарів, які своїм змістом увиразнюють глибинну інтегративну цілісність і завершеність попередніх процесів пізнання мистецької творчості письменника та його особистості. Приміром, метою, завданнями і змістом навчальних курсів: «Франкознавство», «І. Франко і проблеми теорії літератури» [605] (Львівський НУ імені І. Я. Франка), «Світове письменство в перекладацькій, критичній і літературній діяльності І. Франка» [603] (Кіровоградський ДПУ ім. В. Винниченка) передбачається: висвітлити концептуальні ідеї І. Франка у питаннях методології літературознавства, ролі і сутності мистецтва, проблем історичного розвитку літератури, націоналізації та інтернаціоналізації літературного процесу к. XIX – поч. XX ст.; розкрити феномен дослідження національної ідеї в літературі як об'єкту літературознавчого аналізу; відобразити основні проблеми психології творчості, з'ясувати естетичні основи художнього твору і специфіки літератури як виду мистецтва.

Практичний досвід засвідчує наявність труднощів у професійній діяльності вчителів української мови і літератури в осмисленні та інтерпретації творів сучасної літератури. Новочасна література («Дванадцять обручів», «Перверзія» Ю. Андруховича, «Ги-ги-ги», «Груші в тісті», «Танго смерті» Ю. Винничука, «Острів КРК», «Подвійний Леон», «Воццек», «ТАКЕ» Ю. Іздрика, «Фройд би плакав», «Супермаркет самотності» І. Карпи тощо) характеризується порушеннями норм і канонів літературної творчості, відмовою від усталених моделей і класичних форм, тенденцією до інтегрування декількох різновидів мистецтва, жанрів або стилів. Закономірним стало намагання сучасних письменників виокремлювати власні витвори в літературному просторі як на рівні змісту, так і на рівні форми. У результаті цього в літературно-мистецькому дискурсі виникають родо-жанрові видоутворення, «жанрові новотвори» та «гібридні жанри», що за своєю сутністю охоплюють дві чи більше різні рівноправні жанрові форми (роман-есе, роман у листах, епістолярний роман, мемуарний роман, роман-репортаж, роман-заповіт, роман-щоденник, роман-сповідь). Найбільший інтерес становлять «гібридні жанри», авторські

новотвори, які деколи є взаємозаперечними чи знаходяться «далеко від традиційних жанрових форм». Адже більшість митців художнього слова (наприклад, Ю. Андрухович, Любко Дереш, О. Ірванець, В. Неборак та ін.) активно експериментують як зі змістом, так і з формою творів, що підтверджується використанням оригінальних термінів на позначення новітніх жанрів. Наприклад, «замість роману» Ю. Андруховича, «роман-соната» Анни Багряної, «роман-мозаїка» Р. Дідуги, «нібито роман» О. Ірванця, «роман-симфонія» М. Матіос, «роман потоку свідомості» Є. Пашковського, «роман-гра» Л. Різника, «експериментальне дослідження» М. Соколян, «роман-медитація» В. Стефака, «маленький роман» Г. Тарасюк, «роман-паліндром» О. Шарварка тощо. З одного боку, такі явища є цілком виправданими, оскільки «автори..., розуміючи складність жанрового визначення написаного твору, вдаються до вигадкування жанрових термінів..., підшуковуючи адекватну назву дітищу». З іншого ж, – таке «експериментування» призвело до того, що на початку ХХІ ст. «сума подібних визначень досягла неймовірної кількості, і це стало гальмувати розвиток науки» [126, 48]. У зв'язку з цим, актуалізуються навчальні курси: «Сучасна українська література», «Шляхи і проблеми розвитку новітньої української літератури (к. ХХ – поч. ХХІ ст.)», «Постмодерна література», «Українська література кінця ХХ ст.», «Сучасний літературний процес». Метою, завданнями і змістом курсів є: вивчення сучасного стану літературно-художньої практики, опанування змісту постмодерних творів, з'ясування передумов виникнення нових жанрів.

Особливість організації занять циклу дисциплін вільного вибору полягає у створенні сприятливих умов для літературознавчої діяльності студентів, зокрема виокремлення, обґрунтування ними теоретичних проблем літературного процесу (взаємодія стильових течій, літературних напрямів і жанрів чи жанрових різновидів; сутність і функції публіцистичних і ліричних прийомів оповіді; зміна функцій розповіді, інтертекстуальність як об'єкти наратології; творча індивідуальність письменника, літературна естетика та її еволюція, синергетика творчості; образ автора й образ оповідача, сутність естетичної утопії, художнього хронотопу та ін.), а також аргументації власних світоглядних позицій щодо конкретних літературно-мистецьких явищ. Наприклад, у процесі проведення занять з курсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» [460] (МЕГУ ім. С. Дем'янчука) студенти у практичній діяльності (аналіз окремих поетичних творів, психологічних ситуацій, виконання імітаційно-рольових вправ тощо) поглиблюють літературознавчі знання під кутом загальної,

педагогічної і вікової психології, усвідомлюють сутність наукових підходів і механізмів розуміння художніх поетичних текстів, оволодівають навичками аналізу сучасної поезії, ускладненої новотворами, в єдності поетичного змісту і конкретних форм їхнього втілення в індивідуальному авторському слові. У виконанні аналізу художніх творів намагаються простежити у різних структурних елементах віршованого твору втілення загальної авторської ідеї й схарактеризувати стратегію мовомислення поета, що сприяє формуванню навичок використовувати у практичній діяльності основні методи і прийоми розуміння поетичного тексту. Однак найбільшу силу художнього впливу естетична сутність літератури має лише у взаємодії з суміжними мистецтвами. Прикметним в такому аспекті є спецкурс-спецсеминар «Література в системі мистецтва ХХ ст.» (Чернівецький НУ ім. В. Федьковича). Центральним елементом занять курсу студенти є розгляд новітніх сценічних інтерпретацій української драматургії, кіноверсій творів Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, М. Коцюбинського, О. Довженка й ін., ілюстрованих образів персонажів творів українських письменників.

Виокремлені у підрозділі цілі, завдання, елементи змістового наповнення навчальних курсів, репрезентовані нами як комплекс світоглядних уявлень, настанов, знань, умінь, деталізують інформаційно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, праксеологічно-рефлексивний компоненти літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури й ураховуються в укладанні критеріального комплексу діагностування рівнів її розвиненості, висвітлені окремі міркування щодо процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників розглянемо у підрозділі 3.4 з метою виявлення чинників розвитку досліджуваного утворення.

Отже, на основі детального розгляду змісту професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури під кутом освітньо-професійних програм, навчальних планів, програм навчальних курсів українських ВНЗ нами виявлено тенденційні закономірності. Максимальний навчальний час на опанування нормативних курсів у кожному навчальному закладі різний: від 1530 год. (42,5 кредитів) до 2232 год. (62 кредити). Для опанування варіативних курсів літературознавчого циклу відведено від 108 год. (3 кредити) до 256 год. (7 кредитів). Це в середньому складає – 11,13% від загальної кількості годин для вивчення нормативних дисциплін: Уманський ДПУ – 5,22%, Миколаївський ДУ – 8,9%, Чернігівський НПУ – 11,29%, Глухівський НПУ – 11,76%, Луганський НУ – 14,49%, Криворізький ДПУ – 15,13%. Кількість годин, відведених на вивчення дисциплін літературознавчої тематики у класичних і

педагогічних університетах суттєво не різняться. В освітніх закладах дотримуються структурно-логічної схеми реалізації професійної підготовки, загальної концепції професійної освіти «бакалавра філології», вимог нормативних документів. Водночас обсяг часу, відведеного для самостійної роботи студентів у зіставленні з аудиторним навантаженням, у класичних університетах більший, ніж у педагогічних ВНЗ. Така тенденція пояснюється зростанням ролі науково-дослідницької діяльності студентів із урахуванням особистісних і професійних інтересів.

З метою удосконалення процесу розвитку досліджуваного феномену у вітчизняних ВНЗ звернемося до освітнього досвіду Росії, Великобританії, Німеччини. Науковий інтерес для розв'язання досліджуваної проблеми складає освітній досвід Росії. Професійна підготовка майбутніх учителів російської мови і літератури здійснюється аналогічно до української, що доведено у фундаментальних працях О. Семенов [494], І. Соколової [521], результати яких урахуємо в дослідженні. Важливим є висновок О. Семенов, що «стратегія оновлення російської національної школи спрямована на виховання через систему предметів філологічного циклу духовно багатой, морально-орієнтованої особистості, яка шанує культуру і мову рідного народу» [494, 147]. Вчена, на основі ретельного аналізу освітнього досвіду виявляє такі особливості професійної підготовки майбутніх педагогів-філологів у навчальних закладах Російської Федерації: актуалізація інтегративного підходу і міжпредметних зв'язків; впровадження функціонально-комунікативних методик, реалізація принципу варіативності змісту і методів викладання предметів, етнокультурознавчий, антропоцентричний підхід у викладанні російської мови і літератури. Відтак, у межах дослідження висвітлимо освітні напрацювання, використання яких сприятиме розвитку літературознавчої компетентності в українській системі освіти.

Актуальними в контексті розв'язання проблеми розвитку літературознавчої компетентності студентів освітнього рівня «бакалавр» вважаємо навчальні курси: «Методологія літературознавства» (Санкт-Петербурзький ДУ), «Теорія літератури і практика читацької діяльності» (Томський ДУ), «Технологія аналізу художнього тексту» (Томський ДУ), «Філологічний аналіз тексту» (Уральський ДУ), «Художні концепти вітчизняної літератури» (Калінінградський ДУ) тощо. Важливо, що їх метою, завданнями і змістом передбачається засвоєння методології літературознавчих досліджень, аналіз читацької культури суспільства, усвідомлення методики комплексного професійного



аналізу художніх творів. Приміром, важливість курсу «Художні концепти вітчизняної літератури» обумовлено осмисленням символічних образів (постійних і авторських) текстів національної літератури, що сприяють всебічному розвитку особистості, її духовному збагаченню, формуванню націокультурної ідентичності та психотипу свідомості, становленню й самореалізації в сучасному змінному світі. Тому для ефективного виконання завдань шкільної літературної освіти словеснику бажано вільно оволодіти арсеналом національних символів, уміти логічно правильно й доступно для учнів тлумачити їхній зміст, залежно від контексту твору, розрізняти значення кожного з концептуальних образів у творчості митців рідного слова, порівнювати образи-концепти, змальовані письменниками різних літературних груп, течій, напрямів.

Вагоме значення для розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників на бакалаврському рівні мають освітні технології, проаналізовані в дослідженні А. Гури [153]: вивчення художньої літератури як особливої естетичної, вербальної реальності (Московський державний обласний педагогічний інститут), осмислення потенціалу культурологічного підходу в літературознавчому аналізі художньої літератури (Ульянівський інститут підвищення кваліфікації педагогічних кадрів), визначення інтертекстуальності у творах письменників (Воронізький державний педагогічний університет), з'ясування літературознавчої типології й окремих питань авторського метатексту в комплексному теоретико-лінгвістичному та теоретико-літературному аспекті (Калінінградський державний університет), вивчення художніх творів як текстів культури (Мурманський державний педагогічний університет, Томський державний університет), використання діалогічної стратегії у викладанні літератури (Російський державний університет).

Науковий інтерес становить освітній досвід підготовки студентів *магістерського* рівня у Томському державному педагогічному університеті. Зміст освітньо-професійної програми, окрім варіативних, охоплює навчальний курс «Літературна освіта» (науковий керівник: доктор філологічних наук, професор Т. Уразаєва), інтегровану дисципліну «Літературна і філософська освіта» (науковий керівник: доктор філологічних наук, професор Н. Разумова). Такі курси передбачають фундаментальну літературознавчу підготовку, порівняльно-історичне опанування літературно-художньої творчості, виявлення взаємозв'язків національних літератур на основі міждисциплінарної інтеграції. Актуальним для розвитку літературознавчої компетентності на основі комунікативного

підходу та поглиблення мовленнєвої підготовки майбутніх словесників на засадах дискурсивного аналізу, наратології, семіотики вважаємо навчальний курс «Літературна, мовленнєва, естетична освіта школярів» (науковий керівник: доктор філологічних наук, професор В. Головчинер).

Найбільші здобутки з питань якісної професійної підготовки майбутніх учителів мови і літератури наявні в системах освіти Великої Британії, Данії, Естонії, Ірландії, Німеччини. В означених країнах «науково обґрунтовано, практично перевірено і ретельно відпрацьовано... комплекс викладацьких умінь і компетентностей педагогів» [272, 77]. Модельно-еталонні уявлення про функції фахової діяльності вчителя мов та літератур, вимоги до обсягу теоретичних знань, необхідних професійних умінь і навичок як результату підготовки систематизовано в професіограмах. У контексті вирішення проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх словесників вагомою є ідея *організації освітньої підготовки майбутніх фахівців відповідно до розробленої професіограми* (у Великобританії, Німеччині і Франції), тобто пріоритет надається професійно-орієнтованій освітній парадигмі. Наприклад, у педагогічних коледжах британської системи освіти, метою, завданнями і змістом спеціально-предметної (теоретико-академічної) підготовки передбачається таке: визначити й засвоїти відомості про конкретні цілі і завдання навчального плану школи, знання про роль, значення фахових дисциплін та методику їх викладання, опанувати фундаментальну наукову інформацію, а також набути практичних умінь щодо організації диференційованого навчання [635]. Особлива увага звертається на формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців визначати своєрідність навчального закладу (тип і спеціалізацію) й у розробленні конспектів уроків це враховувати. У процесі професійної підготовки пріоритет надається принципам регіоналізації, природовідповідності, практикозорієнтованості, доступності, поетапності і наступності опанування знань, розвитку їхніх мовних (у т. ч. літературних) умінь і навичок відповідно до їхніх індивідуальних особливостей.

Актуальним є міркування учених [272], що результативність підготовки майбутніх учителів-словесників істотно залежить від ефективності організації й управління системою освіти, статусу освітніх установ (університет, інститут, коледж, автономний заклад у структурі університету, факультет університету тощо). Приміром, у *Великобританії* професійна підготовка вчителів англійської, німецької, французької,

італійської, іспанської мов здійснюється у Бірмінгемському університеті [599] (University of Birmingham), Кембриджському університеті [601] (Cambridge University), Болтонському Інституті [600] (Bolton Institute), Челтенхемському коледжі вищої освіти [610] (Cheltenham College of Higher Education), Кентерберійському Християнському коледжі [602] (Canterbury Church College) та інших навчальних закладах (всього 65), освітній процес у кожному з яких вирізняється своєрідними характеристиками. Прокоментуємо освітній досвід університету Ньюкасл [609] (University of Newcastle upon Tyne). На *державному кваліфікаційному іспиті* майбутні вчителі німецької мови, як засвідчує аналіз праць із порівняльної педагогіки [1; 57; 272; 404; 464; 465], мають показати високий рівень умінь щодо перекладу, написання та виразного читання різностильових і різножанрових текстів, уривків із великих за обсягом творів, опублікованих німецькою мовою. До основних вимог випускників навчальних закладів за спеціальністю «французька мова» додано ще вміння володіти новітніми науковими знаннями з лінгвістики та ефективно їх використовувати у професійній діяльності.

Цінним для розвитку літературознавчої компетентності майбутніх словесників вважаємо досвід британських навчальних закладів щодо узгодження *теоретико-академічного і професійно-практичного аспектів* освітньої підготовки. У вищих навчальних закладах здебільшого переважає теоретико-академічна складова підготовки, а у школах – професійно-педагогічна. Студенти, опанувавши теоретичні відомості в університеті, інституті, коледжі, практично їх реалізують у навчально-виховному процесі конкретної школи. Однак викладання професійно зорієнтованих навчальних курсів і спецкурсів безпосередньо в школі зміщує акцент із академічного на практико-діяльнісний аспект.

Відповідно до означеної стратегічної ідеї відпрацьовано *механізм укладання навчальних планів професійної підготовки* вчителів-словесників, що потребує урахування в Україні. Навчальні плани і програми розробляють тьютори педагогічних навчальних закладів і вчителі шкіл, ураховуючи запити конкретної школи. Така організація сприяє реалізації загальнодидактичних принципів (зокрема, наступності, цілісності, практикозорієнтованості) у визначенні мети, завдань, змісту філологічної освіти у середній і вищій школі, розвитку якостей студентів ефективно здійснювати професійну діяльність, дозволяє зважати на індивідуально-особистісні потреби суб'єктів освітніх процесів (учнів, студентів, учителів).

Значущим для розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури вбачаємо досвід Бірмінгемського університету (University of Birmingham) щодо *інтегрування попередньо набутих студентами теоретичних відомостей, досвіду в умовах конкретної практичної діяльності* (наприклад, інсценізації, міні-дослідження, проектна діяльність). За умови екстраполяції означеної ідеї в українську систему підготовки словесників матимемо можливість, по-перше, адаптувати літературознавчу теорію до вимог шкільної практики; по-друге, – максимально задіяти опановані студентами знання у щоденній їхній праці як вчителя-словесника конкретної освітньої установи.

Під впливом трансформаційних змін у системі освіти навчальні плани і програми професійної підготовки майбутніх словесників у європейських країнах видозмінено в контексті *вимог модульного навчання*. За дослідженнями В. Базуріної, модульні програми впроваджують у 67% вищих навчальних закладів Великої Британії [57, 79–80]. Застосування модульних програм уможлиблює реалізацію тенденцій *диференціації й індивідуалізації змісту і форм практичної діяльності студентів*. Зокрема майбутні фахівці мають можливість вільно вибирати програмний об'єкт дослідження, комплекс варіативних завдань, форми і види роботи, використовувати перспективний педагогічний досвід, вивчати потреби учнів у школі, за її межами й враховувати їх у власній діяльності. Водночас, зростає *ефект самотійної професійної діяльності словесника* у зв'язку з посиленням уваги до індивідуально орієнтованої філологічної освіти школярів, надання їм права самотійного вибору мови для вивчення та детермінованість праці вчителя загальнодержавними вимогами навчальних планів і програм. Виокремлені явища сприяють самореалізації студентів у власне професійному просторі, проведенню об'єктивного самоаналізу і проектуванню стратегії щодо подальшого саморозвитку. Отже, у змісті професійної підготовки майбутніх учителів здебільшого *переважають інтегровані курси*. Наприклад, «психолого-педагогічний цикл у британських університетах і коледжах презентовано як інтегрований курс, в якому синтезовано окремі теми із педагогіки, загальної та вікової психології, соціології» [57]. Водночас студентам пропонують значну кількість варіативних курсів, відповідно до спеціалізації та індивідуальних інтересів. Хоча зміст навчальних курсів вирізняє прагматичний характер, однак перевагами професійної підготовки є *гнучкість, варіативність, реалізація принципів індивідуалізації, диференціації, збільшення частки самотійної роботи*

*студентів*. Розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів сприяють вправи з виразного читання й обговорення невеликих за розміром текстів, написання розгорнутих прозових творів наукового, художнього, публіцистичного стилів і різних жанрів, практика перебування у спеціальному професійно зорієнтованому середовищі.

Натепер професійна підготовка майбутніх учителів у *європейських країнах* детермінується вимогами двох Національних курикулумів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також щодо викладання англійської мови й літератури в середній школі. Теоретичний аналіз означених документів засвідчує її чітко виражений «діяльнісний характер і професійну спрямованість», що забезпечується ідеями компетентнісного підходу. За результатами досліджень у галузі порівняльної педагогіки [272, 128] з'ясовано, що розвиток ключових і предметних компетентностей майбутніх учителів-словесників у європейському освітньому просторі обумовлюється такими факторами, як участь у міжнародному (тобто вивчення іноземних мов в інших країнах), проектному навчанні, робота в команді (групах), інтерактивна комунікативна взаємодія із викладачами, якість освітніх процесів, зв'язок навчання з практичною сферою, опанування професійних дій, іноземних мов, навчання самопрезентаціям.

Наприклад, студенти британських навчальних педагогічних закладів «наприкінці першого курсу або протягом року на третьому курсі працюють асистентами у коледжах чи в університетах Франції. Стажування у Франції передбачає 12 год. розмовної практики на тиждень. Під час стажування студенти можуть відвідувати лекції в університеті поблизу коледжу, більш глибоко опановують іншу мову, історію, філософію чи економіку» [617]. На нашу думку, така практика за умови методично ефективної організації сприяє розвитку компетентностей майбутніх учителів. Важливо, щоб викладачі ВНЗ створювали сприятливі умови для задіявання інтелектуального і творчого потенціалу майбутніх фахівців, а не надавали їм «готові» способи, алгоритми і механізми діяльності, тобто, щоб кожний індивід мав можливість спроектувати власний спосіб, алгоритм чи схему дій, самостійно віднайти відповіді на запитання та шляхи розв'язування ситуаційних задач.

Науковий інтерес становлять ідеї освітнього досвіду *Німеччини*. За даними офіційного сайту постійної конференції міністрів культури [637], майбутні вчителі мов та літератур здобувають професійну підготовку на педагогічних і філологічних факультетах 78 університетів і прирівняних до них вищих навчальних закладів. Прикметно, що всі

університети є автономними. Загальні принципи функціонування вищої ланки освітньої галузі регулює Закон про вищу школу (Hochschulrahmengesetz – HRG). Питання ж, пов'язані з самовизначенням, відкриттям нових спеціальностей, плануванням концепції розвитку, розробленням навчальних планів, програм, методів навчання, організацією дослідницької діяльності вирішуються локально. Це означає, що в межах кожної із адміністративно-територіальних одиниць (16 земель) чинним є локальний закон про вищу школу (Hochschulgesetz), що конкретизує регулювання всіх аспектів діяльності ВНЗ, але у професійній підготовці майбутніх учителів використовують різні навчальні плани та організаційні моделі. Однак загальновизнаними вимогами щодо освіти є дотримання *тенденції міждисциплінарності* та максимально можливе узгодження нормативних і варіативних курсів (Гамбурзький, Гейдельберзький, Гетингенський, Оснабрукський, Рурський університети тощо). У кожному з ВНЗ, залежно від локальних умов, наукових, суспільних чинників, визначають зміст освітньої підготовки, аргументують доцільність упровадження нормативних і варіативних курсів, інтегрованих програм, проектних методик тощо. Л. Чулкова обґрунтовує, що провідною цільовою настановою професійної підготовки вчителів для всіх типів шкіл є усвідомлення ключової функції педагогічної діяльності – допомогти учневі виявити генетичні закладені індивідуальні особливості й сприяти їх розвитку [582]. Особливий науковий інтерес у контексті нашого дослідження становить процес опанування майбутніми вчителями літературних творів [648], що організовується як виконання своєрідного міні-дослідження. Такий процес ґрунтується на ідеях власне практичної (літературознавчої) діяльності й отримання естетичної насолоди. Вже власне поняття «літературного читання» у німецькому педагогічному дискурсі розглядають як «естетичне осмислення художніх текстів» незалежно від форми фіксації інформації (друковані чи електронні тексти). Зважаючи на це, особливу увагу у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників у Німеччині приділяють *формуванню умінь «правильно читати» художні тексти та організовувати їх «експертизу»*, що входить до структури літературної компетенції («literarische Kompetenz»). Важливість означеної якості обумовлено увагою науковців, освітян і суспільства загалом до здатності особистості сприймати літературні і медіа-твори як самостійні унікальні зразки і водночас як елементи загальної культурної картини світу, створювати літературознавчі коментарі, літературно-критичні огляди, мультимедійні твори (буктрейлери, презентації, міні-блоги, обговорення на форумах)

Формування комплексу професійно значущих якостей організують на основі використання *інтерактивних форм і методів роботи* (навчання-екскурсія, заняття-відкриття, заняття-дослідження, ситуативно-ділові ігри, методи «кооперації з практикою», «міжкультурних обмінів», «майстерня майбутнього», модерація тощо), *міждисциплінарне, проектне, проблемне навчання, білінгвальна освіта, супровід процесу навчання рефлексією й оцінюванням* (угоди про навчання, щоденник, карткове опитування, мозковий штурм, дискусії, зворотній зв'язок, бліцраунди, коучинг, консультування, супервізія). Позитивною ідеєю західнонімецьких університетів у контексті нашого дослідження є *пріоритет семінарських занять*, сутністю яких передбачається активна участь суб'єктів освітніх процесів у навчанні. Системоутворювальним чинником організації семінарів слугує *«вільна групова дискусія»*. Така організація заняття стимулює самостійність і ініціативу майбутніх учителів в обговоренні проблем, акцентує увагу не на інформативному боці навчання, а на розвитку у них прагнень творчо мислити, глибоко аналізувати факти, здатності до критичних суджень і формуванні потреби щодо постійного оновлення знань.

Отже, розвиток компетентностей майбутніх учителів у Німеччині ґрунтується на ідеях гуманної педагогіки та психології у контексті реалізації гуманістичної, професійно-орієнтованої і вітакультурної парадигм з урахуванням пріоритетних освітніх тенденцій (децентралізації, регіоналізації, пріоритету націокультурних традицій, інтеграції та ін.).

Аналітичні матеріали дозволяють, із одного боку, окреслити пріоритетні вектори реформування світового освітнього простору (ціннісність власне учіння, інформування, консультування, координування, супровід, інвестування часу і коштів у навчання, узгодження запитів суб'єктів освітніх процесів із можливостями навчальних закладів, базові вміння, педагогічна інноватика), а з іншого, – виявити недоліки реалізації компетентнісного підходу в зарубіжній освітній практиці. З-поміж основних виокремлюємо: домінування у визначенні цілей шкільної освіти ідеалізованих еталонних формулювань про академічно зорієнтовані результати (а не практико зорієнтовані); розрізненість дій урядовців, науковців і практиків у реформуванні освіти; ігнорування педагогічних ініціатив і їх неузгодженість із теоретичними досягненнями; соціальні трансформації та зміни на ринку праці, що зумовлюють оновлення сутності професійно-педагогічної діяльності тощо.

Аналіз наукових розвідок, змісту й освітнього досвіду професійної підготовки педагогів-філологів в Україні і за кордоном у розрізі наукової проблеми поглибив розуміння літературознавчої компетентності, дозволив сформулювати критеріальний комплекс діагностування рівнів розвиненості досліджуваного феномену, а також зробити окремі висновки. По-перше, у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, порівняно з зарубіжними ВНЗ, наявні позитивні умови для розвитку окремих складників літературознавчої компетентності, що окреслюються метою, завданнями, змістовим наповненням навчальних курсів. По-друге, синтез діяльнісного й компетентнісного підходів дозволяє змістити акцент із процесу набуття знань, формування нормативних умінь і навичок на розвиток у майбутніх словесників здатності до ефективної літературознавчої діяльності та творчого використання опанованих знань і набутого досвіду у майбутній професійній площині. За такої концептуальної схеми викладачі й студенти, апріорі, скеровані на особистісно орієнтовану та діяльнісну модель навчання. По-третє, позитивним є зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів мов та літератур, де основну увагу фокусують на підвищенні рівня професіоналізму випускників педагогічних навчальних закладів, їх відповідальності стосовно результатів праці, наблизенні змісту професійної підготовки до актуальних потреб школи. По-четверте, для розвитку літературознавчої компетентності в освітньому процесі ВНЗ важливо орієнтуватися не тільки на виконання чітко сформульованих завдань (відповідно до освітніх стандартів, професіограми, навчальних програм тощо), а безперервно ставити нові цілі, визначати завдання для розвитку критичного мислення студентів, активізації їхніх потреб поглиблювати рівень літературознавчої обізнаності, підтримувати їх у самопідготовці, розв'язанні непередбачуваних ситуацій, змінах соціальних ролей, саморозвитку, посилювати практичний аспект професійної підготовки.



### 3.2. Критерії, показники та рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

У підрозділі обґрунтуємо критерії, показники і схарактеризуємо рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У критеріальному комплексі синтезуємо оцінні характеристики досліджуваного особистісно-професійного феномену, розкриємо практичне значення, що полягає в можливості об'єктивно: оцінювати готовність випускників педагогічних університетів самореалізовуватися у професійній і літературознавчій діяльності; порівнювати якість фахової підготовки майбутніх учителів-словесників. У розробленні критеріїв, показників і рівнів сформованості особистісних, професійних якостей дослідники, зазвичай, керуються специфікою досліджуваних об'єктів [75; 278; 305; 435; 440; 504; 505; 519]. Приміром, Л. Бутенко для діагностування готовності майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів визначає такі три критерії: орієнтаційна, інформаційна, організаційна готовність [103]. В. Коваль обґрунтовує такі критерії компонентів професійної компетентності: когнітивно-творчого – система уявлень, поглядів, що відображають індивідуально-своєрідні активні способи пізнавального ставлення студента до того, що вивчається, знань (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), вмінь, навичок, творча самореалізація; розуміння значущості педагогічної діяльності); мотиваційно-ціннісного – усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість, способи поведінки, вільне оперування здобутими знаннями та вміннями, самостійний пошук знань; перенесення відомих способів дій у нові, нетипові ситуації, виявлення активності думки, ініціативності, самостійності в оцінюванні власних дій, прогнозування сенсів життя; діяльнісно-практичного – фахові вміння, способи навчально-пізнавальної діяльності, активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності [265].

Студіювання досліджень у галузі професійної підготовки фахівців засвідчує, що науковці спираються на загальновизнане тлумачення критерію як засобу для судження, мірила, на підґрунті якого оцінюють, визначають чи класифікують явища [109, 465]; ознаки, за якою діагностують динаміку предметів, явищ, а також як підґрунтя для

порівняння чи зіставлення, певного еталонного вияву конкретної якості [138, 245 – 247]. Оцінювання стану сформованості «будь-яких компетентностей як діяльнісних здатностей особистості відбувається виключно в інформаційний спосіб» [278, 7], а засоби і методи оцінювання визначають відповідно до різновидів інформації щодо набуття такої компетентності [360].

У розробленні критеріїв, показників та рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури критерій розглядаємо як загальну властивість, що утворена сукупністю простіших елементів – показників, за якою досліджують окреме явище. Показники конкретизуємо сукупністю параметрів, що можуть безпосередньо підлягати вимірюванню. Правомірність таких дій аргументуємо визнаними дефініціями. Так, В. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, що відображає найвищий, досконалий рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його дійсного стану чи рівня до визначеної норми, певного ідеалу [363]; В. Курило – як теоретично й логічно обґрунтовану сукупність взаємопов'язаних характеристик системи, що розкривають її сутнісні властивості, забезпечуючи багатовимірний аналіз, і можуть бути перевірені у практичній діяльності [305].

Отже, критерій – це еталонний взаємозумовлений комплекс показників для порівняння предметів або явищ; показник – сукупність індикаторів, що вирізняють один предмет або явище із множини йому подібних; індикатор – безпосередня кількісно вимірювана ознака досліджуваного предмета чи явища.

Урахування наведених міркувань, а також висвітлених у попередніх підрозділах результатів теоретичного аналізу наукових праць і освітньої практики, тривалих спостережень за професійною, у т. ч. літературознавчою діяльністю вчителів української мови і літератури і студентів (під час педагогічних практик, проведення педагогічного експерименту) дозволило встановити відмінні ознаки критеріїв оцінювання рівнів сформованості літературознавчої компетентності: складність, інтегральність, універсальність і гнучкість. Означене міркування підтверджуємо інтерпретованими й узагальненими на основі праць [150; 341; 344; 501; 504; 505; 521 та ін.] позиціями:

– критерії, показники, параметри рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури взаємозумовлюються за законом логіки «загальне»-«конкретне»-«особливе», тобто критерій – це найбільш

загальна властивість явища, що об'єднує низку конкретних емпіричних показників його сформованості, а параметр або індикатор відображає особливі якісні аспекти їх вивчення;

– у критеріях втілюються базові закономірності формування й функціонування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в індивідуально-особистісній та професійно-діяльнісній площинах, особливості їх особистісного і професійного становлення;

– на основі критеріїв встановлюються взаємозв'язки між усіма одиницями досліджуваного феномену як складноструктурованого об'єкта, що дозволяє визначити цілісність кількісних і якісних проявів;

– критерії визначаються через сукупність показників, за рівнем вияву яких можна встановити ступінь його вираження, їх кількість – обмежена [499, 27 – 28];

– критерії виокремлюються на основі характеристик однозначності (однаково трактується у межах дослідження), адекватності (узгоджені з природою явища, що досліджується), обґрунтованості (правомірно диференціюють рівні сформованості явища), прогностичності (зумовлюють визначення відносної стійкості кожного рівня), валідності і надійності (мінімізують розходження за умови повторного оцінювання), адитивності та відображають всі структурні елементи досліджуваного явища;

– критерії є об'єктами, що відтворюють динаміку розвитку літературознавчої компетентності в часі й просторі; кількісні показники узгоджуються з якісними.

Відтак у дослідженні визначаємо критерії і показники, що, по-перше, увиразнять взаємозв'язки між компонентами літературознавчої компетентності; по-друге, дозволять простежити їх цілісну динаміку з урахуванням своєрідності літературознавчої діяльності через визначення кількісних та якісних показників. Критерії рівнів сформованості досліджуваного феномену встановлюємо, спираючись на обґрунтоване розуміння їх сутності та структури, семантику поняття «критерій», інтерпретовані узагальнення теоретичних положень, нормативні показники оцінювання навчальних досягнень студентів, зафіксовані в НРК, ОПП, ОКХ. Ґрунтовність та глибину формування, виявлення й розвитку критеріїв визначаємо на основі застосування відповідних методик, різних форм проміжного і підсумкового контролю. Параметрами оцінювання рівнів сформованості літературознавчої компетентності слугують: частота вибору індивідуальних і самостійних завдань, виконання яких передбачає пріоритет літературознавчої діяльності; витрачений час на виконання завдань; правильність,

повнота, ґрунтовність і ориґинальність відповідей [353], що представлені у формі навчальних, наукових, публіцистичних, художніх текстів студентів (літературознавчий коментар, літературно-критичний огляд, стаття, виступ, академічне есе, нотатки в читацькому щоденнику, нарис тощо), мультимедійних продуктів (презентація, буктрейлер та ін.).

У дослідженні враховуємо позицію О. Слюсаренка [519], що в оцінюванні компетентностей зазвичай використовують такі критерії: «професійні знання», «професійні вміння і навички», «обсяг та якість роботи», «здатність планувати діяльність», «уміння формулювати й обґрунтовувати власну позицію», «ініціативність», «здатність до лідерства», «оперативність мислення», «працездатність», «витривалість», «відповідальність», «самостійність», «здатність до накопичення, поновлення і творчого використання набутого досвіду», «етика поведінки», «професіоналізм», «контроль», «орієнтація на кінцевий результат». Зважаючи на це, припускаємо, що володіння високим чи творчим рівнями сформованості літературознавчої компетентності забезпечує адекватність вивчення, переосмислення й оцінки класичної мистецької спадщини літераторів загалом і конкретних творів зокрема; сприяє усвідомленню варіативності наукових поглядів учених як представників різних літературознавчих шкіл і вибору з усієї сукупності найбільш оптимальних для осмислення конкретного літературно-художнього явища; орієнтує до здійснення професійно-педагогічної діяльності на фундаментальному науковому підґрунті крізь призму поетики й естетики, шляхом теоретичних пошуків, використання елементів літературознавчої діяльності. У такий спосіб літературознавча діяльність обумовлює розвиток читацької культури у цілому і зокрема – критичного мислення, естетичних смаків, уподобань засобами розгляду зразків мистецтва слова, діалогічного осягнення тексту і змісту художніх творів; спонукає до повної самореалізації, саморозвитку, вдосконалення навичок співтворчості на основі активізації філологічних і літературно-творчих здібностей. Тому в укладанні критеріальної бази враховуємо міркування Н. Чепелевої про критерії «розуміння-діалогу наукового та науково-навчального тексту»: «формулювання запитань до тексту; обґрунтування різних позицій, представлених у конкретному тексті; оцінювання тексту; компресія тексту» [575]. За результатами означених критеріїв можливо виявити ситуативно-особистісну смислову орієнтацію читача у змісті тексту й індивідуально-особистісну світоглядну позицію щодо твору загалом. Відповідно до висвітлених у

підрозділі інтерпретованих узагальнених міркувань, означених наукових позицій, обґрунтованих у попередніх підрозділах тверджень про сутність літературознавчої компетентності прокоментуємо критеріальний комплекс, що відображає світоглядні уявлення про змістові, процесуальні й власне індивідуально-особистісні характеристики літературознавчої компетентності в єдності мотиваційно-орієнтаційного, інформаційно-когнітивного, афективно-регулятивного, праксеологічного критеріїв.

*Мотиваційно-орієнтаційний критерій* як ознака мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури дозволяє схарактеризувати їхні ціннісні орієнтири і професійну позицію щодо фаху вчителя-словесника, літературно-мистецького простору, виконання літературознавчої діяльності у контексті професійної підготовки та фахової діяльності, самовдосконалення, а також визначити ставлення до інтеграції літературознавчої науки і літературно-художньої практики в системі шкільної освіти. Обираючи показники мотиваційно-орієнтаційного критерію, керуємося сутністю мотивації. У філософії мотивацію розглядають, по-перше, як сукупність внутрішніх чинників, які зумовлюють поведінку людини у досягненні нею попередньо визначеної мети; по-друге, як спонуку до окремих дій чи діяльності, що означають суб'єктно-особистісну зацікавленість людини в її звершенні» [562]. Мотивацію можливо схарактеризувати на основі визначеного переліку складників: потреба; форма мотивації (поняття, образ, думка, мрія); ступінь актуальності; масштаб; зміст діяльності тощо [364]. Психологи тлумачать мотивацію як «динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреб, виникнення бажання, утворення мотивів і намірів задовольнити потреби» [440, 6]. У психолого-педагогічних студіях розрізняють внутрішню й зовнішню, позитивну і негативну мотивацію [586]. Внутрішні мотиви як джерела і рушійні сили активності обумовлюють пізнавальні потреби майбутніх учителів української мови і літератури (наприклад, читацькі інтереси, потреби щодо виконання літературознавчої діяльності, самореалізації, саморозвитку) й можуть бути конкретизовані: у спрямованості (налаштованості) студентів до виконання певного різновиду літературознавчої діяльності (науково-дослідницької, текстологічної, інтерпретаційної, навчально-освітньої тощо); емоційних станах, що комплексно впливають на виникнення прагнень щодо глибокого осмислення конкретних літературно-художніх явищ, опанування соціокультурного простору з

урахуванням іманентної мистецької сутності літератури та пізнання літературознавчих відомостей, дослідження історико-літературних фактів.

Отже, внутрішня мотивація є своєрідним комплексом психічних спонук до діяльності, пов'язаної з безпосереднім глибоким пізнанням об'єкта чи процесу (літературно-художніх явищ і фактів, специфіки літературно-мистецьких процесів, своєрідності літературознавчої діяльності тощо). Зовнішня мотивація обумовлює літературознавчу діяльність майбутніх учителів української мови і літератури, спрямовану на результат, не пов'язаний із фундаментальним пізнанням об'єктів. Тому зовнішню мотивацію окреслюємо соціокультурними, професійними й педагогічними умовами буття студентів (тобто вимогами освітніх стандартів, соціальними очікуваннями тощо).

Відповідно до теоретичних міркувань щодо сутності мотивації, *показниками мотиваційно-орієнтаційного критерію* рівнів сформованості літературознавчої компетентності визначаємо: *професійно-ціннісні орієнтації*, що виявляються в усвідомленні індивідом себе як носія національних цінностей, наявності в нього толерантного ставлення до словесного мистецтва і культури різних націй на основі «діалогу культур», що відображається у фаховій, зокрема літературознавчій діяльності та її результатах; *професійний інтерес*, що є найважливішим механізмом актуалізації індивідуально-особистісних ресурсів майбутнього вчителя української мови і літератури для успішного виконання літературознавчої діяльності, усвідомлення професійної і зокрема літературознавчої підготовки як ефективного способу творчої самореалізації; *потребу в досягненнях* (йдеться про мотивацію успіху і самоздійснення у виконанні літературознавчої діяльності), що виявляється у прагненні майбутнього вчителя української мови і літератури до професійного вдосконалення й характеризується подоланням внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем сформованості літературознавчої компетентності, а також виробленням індивідуального стилю діяльності. Прокоментуємо найбільш вагомні показники.

*Ціннісні орієнтації* (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри) обумовлюють ставлення людини до оточення, самого себе та слугують особистісними цінностями. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів української мови і літератури як чинник вибору цілей і засобів літературознавчої діяльності, координують їхні дії щодо пізнання, осмислення, оцінки й інтерпретації літературно-художніх явищ. Відтак

професійно-ціннісні орієнтації у структурі особистості майбутнього вчителя-словесника, по-перше, забезпечують її цілісність, по-друге, увиразнюють структуру його свідомості, і по-третє, детермінують стратегію й тактику літературознавчої діяльності, організуючи його мотиваційну сферу. Свідома мотивація майбутніх учителів української мови і літератури щодо когнітивної, професійної та індивідуально-особистісної цінності літературознавчої діяльності уможлиблює успішне проектування ними цього процесу з диференціацією відповідних параметрів (літературно-художні явища оцінюють як художньо-естетичне, соціокультурне, індивідуально-особистісне, професійно- і педагогічно-спрямоване явище). Водночас деталізація ціннісних орієнтацій, схарактеризована у підрозділі 2.3, дозволяє оцінити літературознавчу діяльність як один із вагомих параметрів духовно-творчого зв'язку людини і мистецтва шляхом надання їй можливості самоорганізовуватися відповідно до зовнішніх і внутрішніх чинників впливу. Усвідомлення студентами цінності літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії вчителя-словесника обумовлює визначення різновекторних зв'язків науки і мистецтва, надаючи такій праці характеру активного пошуку, що увиразнює художньо-естетичну, соціокультурну і пізнавальну значущість літературно-художніх явищ і літературознавчих розвідок. *Професійні інтереси* майбутніх учителів-словесників забезпечують трансформацію їхніх індивідуально-особистісних потенційних ресурсів у «реальну можливість самоздійснення через механізми самоусвідомлення, що спрямовують людину на розвиток та самомотивацію» [440, 11–12]. З одного боку, професійні інтереси є навчальною мотивацією майбутніх учителів української мови і літератури у літературознавчій діяльності, здобутті фахової освіти, а з іншого, – відображають зону їхнього найближчого розвитку у відповідних видах активності і сприяють формуванню індивідуального стилю діяльності. *Потребу в досягненнях* у дослідженні розглядаємо як мотивацію студентів до успіху та самоздійснення, що проектується на формування індивідуального стилю фахової діяльності, і таким чином забезпечує цілісність проявів літературознавчої компетентності як відкритої системи в аспектах самосвідомості й самоідентифікації, діяльнісно-процесуальному та взаємодії з найближчим соціокультурним і професійним оточенням.

Отже, за показниками мотиваційно-орієнтаційного критерію можливо окреслити потреби й інтереси майбутніх учителів-словесників до літературознавчої діяльності, усвідомити об'єктивність і адекватність їхнього ставлення до літературно-художнього

простору, професії вчителя української мови і літератури, його професійної діяльності, оцінювання літературно-мистецьких явищ, самооцінки особистісних і професійних якостей.

*Інформаційно-когнітивний критерій* як ознака інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури дозволяє визначити рівень літературознавчої обізнаності та володіння тезаурусом як підґрунтя для розвитку власного інтелекту, спроможності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроектування й творчої самореалізації. Вибір означеного критерію зумовлено розумінням інформації і пізнання як необхідних компонентів літературознавчої діяльності. Інформацію визначають як зміст будь-якого повідомлення, поінформованість, відомості про що-небудь, які розглядаються в аспекті їх передачі у часі й просторі [524, 99]. Пізнання – як «процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей» [138, 204]. Знання, обізнаність розглядають як результат «відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їхніх властивостей, відносин між ними і закономірностей розвитку у процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання; засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі понять, суджень, теорій тощо, яке здійснюється на основі розумових і практичних дій у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда лише за умови взаємодії з іншими людьми протягом усього життєвого шляху людини» [183, 325]. На основі діагностування показників інформаційно-когнітивного критерію можливо сформулювати дослідницьке бачення про результати пізнання образів, понять, закономірностей, суджень, концепцій, теорій про об'єктивну і суб'єктивну (художню, створену письменником) дійсність, адекватне її відображення у свідомості майбутніх учителів української мови і літератури у формі світоглядних уявлень, а також відтворення у різножанрових текстах та мультимедійних продуктах.

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі-словесники засвоюють систему знань, що забезпечує розвиток літературознавчої компетентності і презентується у відповідних різновидах діяльності. Результат опанування теоретичних відомостей дидакти пов'язують із відображенням у свідомості студентів властивостей об'єктивної дійсності, закодованих у відповідних видах знань, що формують думку про науково-теоретичну обізнаність студентів. Згідно з основними вимогами нормативних документів



(НРК, ОПП, ОКХ), навчальних програм освітніх курсів і засадничими міркуваннями про структуру й зміст літературознавчої компетентності вбачали доцільним виокремити такі показники інформаційно-когнітивного критерію: *науково-теоретична обізнаність* у питаннях теорії й технологій виконання різних видів літературознавчої діяльності, що охоплює відомості з філософії, культурології, історії, педагогіки, психології, методик навчання літератур, пов'язані зі змістом концептуальних положень із основних і допоміжних галузей літературознавчої науки (історії літератури, теорії літератури, літературної критики, текстології, герменевтики), знання провідних ідей методологічних підходів до вивчення літературно-художніх явищ (структуралізму, постструктуралізму, деконструктивізму, мультикультуралізму, фемінізму, психоаналізу, наратології, феноменології, рецептивної естетики, семіотики, міфопоетики), знання історії літературного процесу; *ступінь володіння* студентами метамовою літературознавства та основними категоріями суміжних наук (культурології, мистецтвознавства, лінгвістики, психолінгвістики, семіотики, герменевтики, читачезнавства, наратології, психології читання); *універсальні здатності* щодо сприйняття й осмислення літературно-художніх образного, критичного творчого мислення (предметність, цілісність, критичність, точність і чіткість, повнота, яскравість і емоційна привабливість, оригінальність); *здатність до інтелектуальної й читацької рефлексії*. Прокоментуємо найбільш вагомі показники.

*Науково-теоретична обізнаність* характеризує актуалізовані у студентів на соціокультурному, професійному й особистісному рівнях почуття, судження, ціннісні орієнтації і переконання щодо словесного мистецтва та його функцій у життєдіяльності людини; ступінь урахування ними найважливіших принципів аналізу літературно-художніх явищ, літературно-критичних і літературознавчих публікацій й зумовлює цілісність інтерпретацій (з урахуванням своєрідності змісту, художньої форми, родо-жанрової специфіки, стилю, методологічного підходу чи світоглядних переконань представників конкретної літературознавчої школи та ін.). У сучасному науково-освітньому літературознавчому дискурсі [82; 83; 127; 306; 322; 537] сформовано світоглядну позицію про елементарний (загальний, шкільний), нормативний (вузівський) та високий («елітарний», академічний) ступені *володіння метамовою літературознавства*. Відмінними характеристиками їх диференціації є зміст, предмет дослідження, сутність, системність, актуальність, гнучкість, конкретність, міцність,

відкритість, стиль і форма викладу, пізнавального комуніканту, адресата. Так, елементарний ступінь володіння метамовою літературознавства передбачає розуміння особистістю сутності загальнотеоретичних літературознавчих категорій (стильові течії, літературні напрями, літературні роди, найбільш поширені жанри літературних творів) і категорій прикладного характеру (назви художніх засобів, віршових розмірів, структурних одиниць змісту і форми художнього твору тощо). Нормативний – розуміння сукупності понять та елементів, необхідних для виконання літературознавчої діяльності, зокрема – комплексного аналізу тексту твору. Високий ступінь володіння метамовою характеризується усвідомленим використанням студентами новітньої термінології, пов'язаною із західними школами текстового аналізу, що виникли у ХХ ст. (терміни, якими послуговуються структуралісти, постструктуралісти, герменевтика, рецептивна естетика, наратологія, дискурсологія, імагологія та ін.). У дослідженні враховуємо, що оволодіння літературознавчими знаннями, вміннями як підґрунтя інтелектуального розвитку, спроможність професійного самоусвідомлення, самоаналізу майбутніх учителів української мови і літератури є результатом не тільки професійної підготовки, а й рефлексії. Це передбачає необхідність оцінювання рівнів опанування літературознавчою діяльністю і технікою самоаналізу, що можливо на основі вивчення співвідношення суб'єктного й об'єктного, внутрішнього й зовнішнього, індивідуально-особистісного потенціалу (задатків, здібностей) та набутих умінь, навичок.

*Здатність до інтелектуальної та читацької рефлексії* передбачає самоаналіз, осмислення особистістю досвіду виконуваної діяльності, усвідомлення себе крізь призму соціального буття, в контексті відповідного способу свого життя. У межах дослідження означений показник дозволяє схарактеризувати виконання літературознавчої діяльності під кутом усвідомлення власних психічних станів, процесів у зіставленні з переживаннями, що відтворюються в художніх образах, заглибленні у внутрішній світ у взаємозв'язку зі змістом літературних творів, мистецьких образів, порівнянні змісту створених письменниками образів із результатами самоаналізу людського буття. Результативність процесу сприйняття текстів зумовлюється здатністю до читацької та інтелектуальної рефлексії, яка є механізмом регуляції літературознавчої діяльності. Глибоке пізнання художнього змісту творів сприяє повноцінному розумінню їх мистецької сутності.

За умови володіння виокремленими показниками інформаційно-когнітивного критерію літературознавчої компетентності майбутні вчителі української мови і літератури, по-перше, успішно реалізують власні потреби, пов'язані із адекватним сприйняттям, усвідомленням та інтерпретацією загальнолюдських чеснот, краси буття людини, міжособистісних взаємин, оточуючого реального чи вигаданого світу, що втілені у зміст літературно-художніх творів; по-друге, задовольняють потребу в здобутті нової інформації, пошуку відповіді на життєво важливі питання, наприклад, сенсу людського буття, визначення життєвих цілей, орієнтацій, норм діяльності і поведінки; по-третє, забезпечують необхідний рівень аналізу й оцінки літературно-художніх творів на основі адекватного осмислення текстів різних стильових течій і літературних напрямів із метою виокремлення цінностей змісту твору.

*Праксеологічний критерій* є ознакою рівнів сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності як сукупності професійних літературознавчих умінь і стилю літературознавчої діяльності. Показники критерію засвідчують внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, а також сукупність процесів або дій, які ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [524, 164].

Сукупність показників праксеологічного критерію обумовлюється своєрідністю різновидів літературознавчої діяльності (науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, текстологічного, оцінного, рефлексивно-організаційного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого) як характеристик змісту професійно-діяльнісних складників досліджуваного феномену й індивідуального стилю, увиразненого індивідуально-особистісними складниками літературознавчої компетентності. Відтак, узагальненими *показниками праксеологічного критерію* визначаємо *вміння і навички* виконувати різні види професійно-педагогічної та літературознавчої діяльності; володіння *механізмами* читання і розуміння літературно-художніх творів, літературно-критичних оглядів, наукових праць; володіння *прийомами* аналізу, інтерпретації художніх творів. Від наявності і міри сформованості визначених показників праксеологічного критерію залежить успішність використання методів і форм роботи у літературознавчій діяльності та перебіг цього процесу загалом.

Вагомим чинником ефективності кожного з різновидів літературознавчої праці є виявлення, створення або реконструкція значень кожного об'єкта (літературно-художнє

явище, літературознавчий факт, літературно-критична оцінка тощо), а також сенсів тексту твору загалом. У цьому процесі важливо враховувати цілі як реципієнта, так і задуму автора тексту. Оптимальний вибір підходу, способу, методу, прийому чи форми літературознавчої діяльності забезпечує логіку її моделювання, а результат такої праці зумовлюється сформульованою метою, обраною стратегією і тактикою її досягнення, обумовлених літературознавчою компетентністю. Різновиди літературознавчої діяльності вирізняються динамікою, постійним оновленням, що узгоджує її виконання і результати з викликами сьогодення, вимогами соціокультурного суспільства, потребами освітньої практики. Зважаючи на це, володіння *вміннями й навичками* професійно-педагогічної, літературознавчої діяльності, численними *механізмами* читання, розуміння текстів, *прийомами* аналізу, інтерпретації у кожній ситуації інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної чи художньо-творчої взаємодії дозволяє визначити готовність студентів глибоко і творчо осмислювати особливості художньо-образного відтворення дійсності, вибудувати духовно-творчі, науково-мистецькі зв'язки, виявляючи творчу уяву й творчо-критичне мислення, логіку аналізу контекстів (естетичного, психологічного, комунікативного тощо), а також фантазію й інтуїцію, здатність до самореалізації та формування індивідуального стилю фахової діяльності.

Афективно-емоційна сутність сприйняття, осмислення та інтерпретації літературно-художніх текстів, переважання гуманітарного способу пізнання і наявність вербального типу інтелектуального розвитку майбутніх учителів української мови і літератури під впливом ситуативних емоцій, почуттів, переживань зумовлює вияв і розвиток літературознавчої компетентності. Відтак в діагностуванні рівнів сформованості літературознавчої компетентності є об'єктивна потреба урахувати *афективно-регулятивний критерій*, що дозволяє схарактеризувати «емоційно-вольовий фонд» (за М. Бахтінім) виявлення і розвитку досліджуваного феномену. Необхідність урахування означеного критерію підтверджуємо актуалізованістю емоційного інтелекту (П. Саловей, Дж. Майєр, Д. Карузо) й емоційної компетентності (Д. Гоулман). У структурі емоційного інтелекту вчені [141; 254; 391; 392; 527; 556] виокремлюють такі складові: 1) спроможність адекватно сприймати, оцінювати та виражати власні емоції; 2) здатність породжувати почуття, які сприяють мисленню; 3) спроможність розуміти емоції, теоретичні відомості про емоційно-вольовий фонд людини, а також регулювати емоції для емоційного й інтелектуального зростання. Емоційно врівноважена, емоційно

компетентна людина швидко й успішно долає перешкоди на шляху до поставленої мети, здатна самотивувати себе, перебуває у злагоді із собою, спроможна розуміти не тільки свій емоційний стан, а й емоції оточення, помірковано і виважено розв'язувати життєві труднощі, вирізняється відкритістю до соціокультурного і професійного оточення.

Сучасні українські і зарубіжні вчені осмислюють суть емоційного інтелекту не лише як сукупність умінь адекватно розпізнавати емоції, а й як конкретні особистісні властивості. З-поміж розмаїття структурних елементів емоційного інтелекту виокремимо такі, що, на нашу думку, впливають на успішність виконання літературознавчої діяльності та увиразнюють оцінювання рівнів сформованості досліджуваного утворення: позитивний емоційний настрій; емпатія; співчуття; впевненість у собі і своїх силах; адекватність в оцінюванні дійсності; контроль імпульсивності; гнучкість; незалежність; адаптивність; відповідальність; здатність до самопрезентування, самовираження; здатність помірковано й виважено розв'язувати проблеми, влаштовувати позитивні міжособистісні взаємовідносини [141, 266 – 269].

Рувен Бар-Он в авторській моделі емоційного інтелекту виокремлює такі складові, що можуть бути екстрапольовані в площину дослідження проблеми розвитку літературознавчої компетентності: внутрішньо-особистісна сфера (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація), міжособистісна сфера (емпатія, відповідальність, міжособистісні стосунки), сфера адаптивності (адекватне оцінювання дійсності, гнучкість, вміння розв'язувати проблеми, керування настроєм і стресами), загальний настрій (оптимізм, щастя) [647]. Інші науковці більшу увагу фокусують на оцінюванні й вираженні емоційного стану особистості: точність в оцінюванні і відтворенні емоцій; використання емоцій у мисленнєвій діяльності; адекватне розуміння емоцій і керування ними [254; 527]. Українські дослідники Е. Носенко, Н. Коврига серед сутнісних ознак особистості наголошують на емоційній стійкості, сумлінності, доброзичливості, відкритості новому досвіду, а серед феноменологічних – індивідуальних уявленнях про порядок у світі, цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта життєдіяльності, що виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівнях тривожності [391; 392]. Наголосимо, що процес опанування художньої літератури починається з формування потреби у сприйнятті твору, що викликає певні емоції і почуття як своєрідне особистісне ставлення людини до художнього світу. Емоційно-експресивний характер викладання літератури сприяє

результативності шкільної літературної освіти й забезпечується органічним поєднанням зовнішньої і внутрішньої техніки, сприйнятливостю естетичної глибини і довершеності художніх образів, відчуттям стильового, ритмічного багатства твору, виразністю мовлення. Це залежить від здатності вчителя-словесника створити емоційну художньо-педагогічну атмосферу опанування літератури, а зокрема від: естетично-творчих здібностей, що допомагають виокремити духовно-ціннісні сенси змісту художнього твору й об'єктивної дійсності, трансформувати естетичний досвід у площину художньо-педагогічної діяльності; художньо-перцептивних здібностей, що виявляються в суб'єктно-емоційній актуалізації особистісних сенсів, «естетичній інтерпретації художніх образів, виявленні різних форм і способів вираження авторської свідомості, досягненні системи внутрішньо цільовідповідних структурних зв'язків, що дозволяє побачити у творі не тільки подієво-фабульну, але й композиційно-образну субординацію елементів і відкриває через цю цілісну єдність ідейно-смыслову глибину та багатовимірність» [222, 145]; словесно-образного мислення тощо. У означених ситуаціях літературознавчі знання, уміння, навички поєднуються із педагогічними, психологічними, а досвід літературознавчої діяльності взаємодіє з особистісним і професійним у контексті таких особистісних утворень, як художньо-педагогічна спрямованість мислення, настанова психіки на літературознавчу творчість. В. Кан-Калик, В. Хазан обґрунтовують взаємообумовленість дослідницького й конструктивного аспектів фахової діяльності вчителя-словесника, аргументуючи це твердженням, що процес читання художнього твору вчителем є водночас відбором і конструюванням засобів його викладання [247]. Педагоги слушно наголошують на диференціації чотирьох компонентів творчого викладання літератури: художньо-дослідницького, що передбачає проведення літературознавчого дослідження художнього тексту як центрального об'єкту уроку, від чого залежить тип і структура заняття; методичного, зорієнтованого на вибір підходів, способів, методів і прийомів аналізу художнього твору чи окремих епізодів, складання сценарію заняття; психолого-педагогічного, тобто знання індивідуально-вікових особливостей дитини, законів розвитку їхньої психіки, зокрема пам'яті, уваги, уяви, емоційно-вольової сфери; соціально-психологічного, спрямованого на організацію і цілеспрямованість педагогічного спілкування [247, 35–36].

Отже, емоції і почуття для майбутнього вчителя української мови і літератури є вагомими самодостатніми переживаннями, глибина яких дозволяє вирізнити особливості

художнього буття літературного твору, визначити художньо-естетичну сутність мистецьких образів і характер оцінної реакції. Від глибини емоцій і почуттів залежить сутність проникнення у літературно-художнє явище, оцінка рівня його художності й розкриття оригінальності мовомислення письменника. Урахування висвітлених міркувань зумовлює визначення таких показників афективно-регулятивного критерію: *емоційно-образна розвиненість*, *емпатійність* (чутливість, співпереживання, здатність вирізняти незвичайні явища); *емоційна гнучкість* (гнучкість у виборі підходів, способів і методів виконання літературознавчої діяльності, продукування оригінальних шляхів та алгоритмів виконання завдань); *здатність індивіда* до постійного саморозвитку й професійної саморегуляції. Вибір саме таких показників підтверджуємо усвідомленням важливості емоційного стану майбутніх учителів української мови і літератури, їхньої здатності розуміти, оцінювати й регулювати власні почуття, дії і поведінку для досягнення мети шкільної літературної освіти й успішності професійного самоздійснення і подальшого розвитку. Емпатія, експресивна та імпресивна емоційність входять до переліку професійно необхідних якостей учителя літератури, визначених у праці О. Куцевол [307, 139–140], і обґрунтованих у попередньому підрозділі. Афективно-регулятивний критерій майбутнього вчителя української мови і літератури сприяє подоланню труднощів у здобутті літературознавчих знань, розвитку літературознавчих умінь і навичок, самомотивації й гармонізації індивідуально-особистісного, внутрішнього, суб'єктного світу з професійним, зовнішнім, об'єктним, пошуку раціональних способів розв'язання складних професійних ситуацій й інтелектуальному зростанню загалом.

На основі проведеного дослідження приходимо до висновку: для характеристики рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури прийнятні мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний, афективно-регулятивний критерії. Виокремлені критерії й показники, деталізовані в Додатку Д (табл. Д.1, Д.2), дозволяють поглибити розуміння сутності і структури літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, визначити наявність або відсутність значущих для літературознавчої діяльності якостей (філологічні здібності, гнучкість у виконанні літературознавчої праці, інтелектуальна й особистісна рефлексивність тощо). Кількісними індикаторами в дослідженні є базові дані щодо кількості учасників дослідно-експериментальної роботи,

відсоткові відношення тощо, в яких синтезовано основну інформацію. Інтерпретуючи її, можливо пояснити якісні зрушення в особистісно-професійному розвитку майбутнього вчителя української мови і літератури й пересвідчитися в тому, що індикатори, відображаючи стан показників, характеризують продуктивні критерії розвинутої якості.

Діагностування результатів процесу становлення літературознавчої компетентності як складного особистісно-професійного феномену передбачає характеристику рівнів його сформованості у майбутніх учителів української мови і літератури на основі визначених критеріїв і показників. Поняття «рівень сформованості літературознавчої компетентності» розглядаємо як оцінку ступеня володіння студентом комплексом якостей, що забезпечують ефективність літературознавчої діяльності. В сучасній освітній практиці для визначення рівнів сформованості компетентностей учителів і майбутніх фахівців дослідники використовують рівневі структури різної градації (від двох – до шести рівнів). Зокрема зарубіжні педагоги М. Бернс [616], С. Крамш [636], С. Савігнон [644] вирізняють три рівні сформованості компетентності фахівців: *«інтегративна компетентність»* (здатність інтегрувати знання й навички та використовувати їх на практиці та в повсякденній життєдіяльності); *«психологічна компетентність»* (розвинена система емоцій, що уможлиблює адекватне сприйняття довілля і практичну поведінку людей); *«компетентність у конкретній галузі діяльності»* (вміння працювати в команді, долати невизначеність, реалізовувати попередньо означені плани тощо). Означену позицію поглиблюють М. Альберт, М. Месконт, Ф. Хедоурі й виокремлюють такі рівні сформованості компетентності працівників: *компетентність* (здатність інтегрувати знання й навички та використовувати їх в умовах нестабільного постійно змінного соціокультурного простору); *концептуальна компетентність* (володіння науковими знаннями); *чуттєво-емоційна компетентність* (здатність сприймати твори мистецтва, розуміти й контролювати емоційний стан); *компетентність у вузькогалузевій діяльності* [351]. Оригінальною вважаємо концепцію компетентності Дж. Равена. Учений доводить, що компетентність – складний багатоконпонентний феномен, котрий розвивається разом із «дорослішанням людини». При цьому компоненти компетентності розглядає як відносно незалежні, а розвиток нових якостей (умінь, навичок, способів діяльності і видів компетентності загалом) обумовлює найбільш значущими для індивіда у конкретний момент цілями і завданнями. Така позиція науковця дає підстави стверджувати, що рівень розвитку компетентності фахівця зростає відповідно до процесу



дорослішання: з віком більшу значущість набувають вже не здібності особи, а ціннісні установки [641].

Орієнтуючись на напрацьований зарубіжний досвід, вітчизняні дослідники диференціюють два рівні сформованості ключових, загальнопедагогічних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів фізики й математики (*базовий і «просунутий»*) [344]. Така позиція є правомірною, що підтверджується усталеними міркуваннями про базову освіту першокурсників і динаміку процесу розвитку компетентностей у системі професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності.

Проте найбільш часто у дослідженнях застосовують *три-* або *чотирирівневу* диференціацію сформованості компетентностей як результатів професійної підготовки: *високий (оптимальний), середній (достатній) та обмежений, низький або елементарно-утилітарний (недостатній)* рівні. Наприклад, В. Коваль на основі обґрунтованого нею комплексу критеріїв виокремлює *низький, середній і високий* рівні сформованості професійної компетентності майбутнього словесника [265]. Розширюючи і поглиблюючи досвід рівневої диференціації компетентностей майбутніх учителів-філологів, О. Копусь аргументує доцільність використання *чотирирівневої* класифікації. Педагог, опираючись на розроблену структуру досліджуваного феномену та критеріальну систему, вирізняє *низький, середній, достатній і високий* рівні сформованості фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів [285]. Прикметною є дослідницька позиція К. Пореченкової щодо *трирівневої* градації філологічної компетенції. Дослідниця, орієнтуючись на специфічну природу філології, виокремлює *базовий, професійно-педагогічний і спеціалізований* рівні означеної якості. Проте у характеристиці рівнів основну увагу зосереджує лише на пізнавальних особливостях [446]. Істотним для нашого дослідження є підхід Т. Балихіної. Науковець, опираючись на світовий досвід та процес становлення професійної компетенції філолога, диференціює *шість рівнів* її сформованості, залежно від стадії прогресу. Зокрема, на *стадії адаптації* відбувається формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії, що характеризує *елементарний рівень*. *Стадію професійної підготовки й освіти* вирізняють процеси формування професійної спрямованості і системи соціально- і професійно-орієнтованих знань, умінь, навичок, набуття досвіду для розв'язання типових фахових питань, що характерно *пороговому рівню* професійної компетенції філолога. *На стадії професійної адаптації* мають місце

процеси входження у професію, опанування нової соціальної ролі, новітніх технологій, набуття досвіду самостійного виконання фахової діяльності – це *адаптивний рівень* сформованості професійної компетенції. У межах *стадії первинної і вторинної професіоналізації* відбувається формування професійного менталітету, інтеграція соціально і професійно значущих якостей і умінь у відносно стійкі і професійно значущі констеляції, кваліфіковане виконання фахової діяльності, що характеризує *компетентний і новаторський рівні* сформованості професійної компетенції. *Стадію педагогічної майстерності* вирізняє повна самореалізація і самоздійснення особи у фаховій діяльності, творче проектування кар'єри, досягнення акме-вершин свого розвитку, що характерне для *творчого рівня* сформованості професійної компетенції. Наведена позиція є важливою для нашого дослідження, оскільки викристалізована на основі концепцій професійного становлення майбутніх фахівців і враховує ідеї щодо професійного розвитку педагогів. Однак дещо суперечливим вважаємо відокремлення компетентного, новаторського і творчого рівнів.

У дослідженні враховуємо характеристику позицію п'яти рівнів професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін, здійснену В. Орловим: найвищий (*методологічно-творчий*) – гармонійний і «культуровідповідний» узаємозв'язок між усіма компонентами особистості вчителя; високий (*професійно-творчий*) – необхідні теоретичні знання та особистісні якості для високопрофесійної діяльності, здатність до пошуку творчих шляхів виконання нових педагогічних завдань, стійка потреба в професійному саморозвитку і самовдосконаленні, високі результати професійної праці, епізодичні прояви методологічної рефлексії; достатній (*адаптивно-професійний*) – необхідні особистісно-професійні якості, недостатній розвиток художньо-педагогічної рефлексії, недостатній рівень оволодіння способами об'єктивного самопізнання, професійного самовдосконалення, відсутність стійкої потреби у власному саморозвитку і творчому зростанні, задоволення досягнутими результатами; масовий (*репродуктивний*) – відсутність власного стилю професійної праці, недостатній набір професійно-особистісних якостей, несистематизованість і непослідовність діяльності, відсутність творчого пошуку, потреби у творчому зростанні, невисокі результати професійної діяльності; недостатній (*діяльнісно-інтуїтивний*) – характеризується відсутністю професіоналізму, високою інтенсивністю емоційних проявів, дилетантським підходом до художньо-педагогічної діяльності [402]. Учений у дослідницькому пошуку

спирається на усвідомлену майбутніми вчителями мистецьких дисциплін гуманістичну позицію, що співвідноситься з творчим ставленням до психолого-педагогічної та художньо-естетичної діяльності, самоефективністю, здатністю до самопізнання і подальшого самовдосконалення.

Отже, дослідники у виокремленні рівнів сформованості особистісно-професійних утворень орієнтуються на особистісні, когнітивно-змістові, професійні, світоглядні, рефлексивні ознаки. У науковому дискурсі відсутня рівнева диференціація літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену, тому є потреба в її розробленні, теоретичному обґрунтуванні й апробації в системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

Відповідно до сутності, структури і змісту літературознавчої компетентності, системи критеріїв і показників її діагностування та з урахуванням досягнень науковців, нами виокремлено *п'ять рівнів сформованості* досліджуваного феномену у майбутніх учителів української мови і літератури. Логіку і доцільність розробленої диференціації аргументуємо такими міркуваннями:

1) літературознавча компетентність є складним особистісно-професійним феноменом і виявляється у різних видах фахової діяльності, що розкривають її індивідуально-особистісний та професійно-діяльнісний характер. Зазначена позиція, теоретично обґрунтована у підрозділах 1.2, 2.3 і 2.4, дозволяє встановити не лише рівень розвитку новоутворення як результату професійної підготовки й виконання різних видів літературознавчої діяльності, але й простежити його динаміку;

2) ознаки і ступінь вияву літературознавчої компетентності розуміємо як пряме й опосередковане відтворення набутого досвіду, тобто для формування чіткого розуміння особливостей процесу розвитку літературознавчої компетентності необхідно аналізувати досвід літературознавчої діяльності студентів. Такий аналіз здійснюється на основі виявлення, фіксування ставлень майбутніх фахівців до професійної літературознавчої діяльності, розуміння її соціокультурної значущості, визначення ступеня активності студентів;

3) літературознавча компетентність індивіда як вияв його науково-теоретичної обізнаності може мати різний ступінь вираження під кутом зору динамічності, відмінності темпів особистісного та професійного розвитку, що зумовлено неоднорідністю і розбіжністю проявів різних груп критеріїв, якісних показників.

Зважаючи на це, є потреба диференціювати рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у двох площинах: як певного якісного ступеня професійного становлення, що передбачає самоорганізацію студентів у виконанні різних видів літературознавчої праці з метою виявлення показників, узгоджених із нормативними вимогами професійної підготовки фахівців спеціальності «Філологія. Українська мова і література»; а також, як певного ступеня узгодження індивідуально-особистісної та професійно-діяльнісної площин, що сприяє особистісному становленню майбутніх учителів-словесників і зокрема утворенню індивідуального стилю діяльності.

У характеристиці рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури керуємося позицією щодо двох стратегічних орієнтирів професійної підготовки: професійно-зорієнтованого, який передбачає розвиток студента як фахівця за попередньо визначеними параметрами й нормативами, що ставляться до рівня знань, умінь і навичок студентів в опануванні кожного навчального курсу; особистісно зорієнтованого, спрямованого на створення сприятливого середовища для всебічного гармонійного розвитку особистості у межах професійного становлення, що в сучасному освітянському просторі є більше декларованим, ніж реалізовуваним. Отже, рівні сформованості літературознавчої компетентності визначаємо на основі ступенів оволодіння студентами ціннісними орієнтаціями, ставленнями, здібностями, знаннями, вміннями, навичками як індивідуально-особистісними утвореннями психіки, що забезпечують виконання різних видів професійно-педагогічної діяльності загалом і літературознавчої зокрема. Процес їх виявів осмислюємо, по-перше, у формі статичного зрізу, а саме: конкретної взаємодії студента як суб'єкта діяльності із певним завданням – об'єктом літературознавчої праці; по-друге, в багаторівневій системі особистісного і професійного становлення студента як творчого фахівця, а саме: у виконанні сукупності різнорівневих завдань, що утворюють і розширюють досліджуваний процес.

Продуктивне виконання завдань в обох площинах потребує від майбутніх учителів української мови і літератури осмисленої самоорганізації. Тому рівні сформованості у них літературознавчої компетентності характеризуємо у процесі і за результатами діяльності. У визначенні рівнів сформованості досліджуваного феномену першого виміру перевагу надаємо нормативним показникам зовнішніх результатів діяльності

студентів у здобутті літературознавчих знань, умінь, навичок (йдеться про пріоритет професійно-діяльній системи над індивідуально-особистісною); другого виміру – керуємося узгодженням індивідуально-особистісної й професійно-діяльній підсистем особистісної структури майбутніх учителів української мови і літератури. Результатом домінування процесів гармонізації визначено синтез самоорганізації з самопідготовкою, тобто майбутні словесники розуміють самопідготовку і саморозвиток як чинники, що забезпечують, із одного боку, стабільність нормативних показників літературознавчої діяльності, а з іншого, – слугують каталізаторами творчої праці й індивідуально-особистісного розвитку. Майбутніх учителів української мови і літератури із рівнями розвитку літературознавчої компетентності другого виміру вирізняє літературознавча ерудиція, розвиненість усіх груп професійно-педагогічних умінь, рефлексивність, індивідуальний стиль мовотворчості й мовомислення, зріла «Я-концепція». Таким чином, межа характеристика рівнів сформованості літературознавчої компетентності кожного з вимірів зумовлюється характером мовомислення, мислєдіяльності й самоорганізації. Якщо відмінною ознакою рівнів сформованості літературознавчої компетентності першого виміру є однорівневості і лінійність процесів мовомислення, мислєдіяльності та самоорганізації, то в другому – це багаторівневості і циклічність завдань, які виконує індивід, актуалізованість його здібностей і потенційних ресурсів.

Для педагогічної діагностики рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було укладено відповідний діагностичний інструментарій (Додаток К). У виборі діагностик керувалися тезою, що індивідуально-особистісна професійна позиція майбутніх учителів-словесників може виявлятися в конкретній ситуації, в якій постає особливо важливою та суперечливою. Це зумовило необхідність створення численних імітаційно-рольових ситуацій, в яких студенти могли б різнобічно виявляти літературознавчу компетентність. Розроблений комплекс діагностичних процедур визначення рівнів сформованості досліджуваного феномену узгоджено з його структурою, що уможливило формулювання об'єктивних характеристик кожного рівня.

На підставі теоретичного аналізу праць у галузі професійної освіти й психології розвитку особистості [4; 10; 18; 62; 63; 66; 81; 317; 354; 361; 391 та ін.], керуючись висвітленими міркуваннями виділяємо такі рівні сформованості літературознавчої компетентності першого виміру – індиферентно-наслідувальний, репродуктивний,

конструктивний; рівні сформованості літературознавчої компетентності другого виміру – адаптивно-професійний і творчий. Охарактеризуємо їх зміст.

Особистість із *індиферентно-наслідувальним рівнем* розвитку літературознавчої компетентності виявляє негативне або байдуже ставлення до професійної діяльності вчителя української мови і літератури загалом і літературознавчої праці зокрема, не розуміє соціокультурної ролі такого фахівця. В неї відсутній науковий інтерес до опанування літературознавчих знань і вмінь, професійної самоорганізації, наявні зовнішні, меркантильні мотиви навчальної діяльності (уникнення неприємностей, конфліктів, на вимогу родини, деканату, одержання диплому тощо). Критичне творче мислення примітивне, що спричиняє труднощі в опануванні іманентної мистецької сутності літератури, усвідомленні і поясненні літературно-художніх явищ і науково-літературних фактів. Літературознавчі знання у таких індивідів позбавлені науковості й теоретичного підґрунтя, обмежені елементарними вжитковими світоглядними уявленнями про окремі аспекти літературознавчої діяльності або неусвідомленим механічним відтворенням стереотипних суджень. Таким особистостям не вдається адекватно мистецькій природі зрозуміти сутність літературно-художніх явищ і глибоко усвідомити специфічну природу високопрофесійної літературознавчої діяльності, грамотно оформити літературознавчий коментар. Таким особистостям притаманний невисокий рівень володіння механізмом виконання літературознавчого аналізу творів. Це призводить до логічних і стилістичних помилок у сприйнятті, осмисленні й інтерпретації літературно-художніх явищ і літературознавчих фактів, у визначенні адекватної оцінки літературно-художніх текстів. Характерними ознаками літературознавчої діяльності таких студентів є непрофесійність і інтуїтивність у виконанні завдань. Такі особистості пасивні на лекційних, практичних, семінарських заняттях і під час фахових практик. Їх вирізняє низький рівень культури виконання завдань, невисокий рівень читацької культури. Безініціативність і неспроможність до саморегуляції навіть у стандартних ситуаціях, організаційно-комунікативна незграбність змушують їх вдаватися до примітивних способів у виконанні літературознавчої діяльності, що спричиняє значні труднощі. Водночас суперечливим може бути й емоційно-вольовий фон, що характеризується високою інтенсивністю емоційних проявів, невиправданою ейфорією, самозахопленням (чи емоційною невиразністю, скутістю). Майбутнім учителям української мови і літератури із *індиферентно-наслідувальним рівнем* літературознавчої

компетентності інколи вдається досягти успіхів за рахунок виняткових творчих чи філологічних здібностей. Якщо ж такі здібності відсутні, то студенти відчують істотні труднощі як у сприйнятті й осмисленні літературних творів, так і у виконанні літературознавчої діяльності.

*Репродуктивний рівень* літературознавчої компетентності характеризує наявність у студентів ситуативного інтересу до професії учителя української мови і літератури, здобуття літературознавчої освіти, позитивного, однак недостатньо відповідального ставлення до літературознавчої діяльності як підґрунтя професійної праці словесника. Такі респонденти демонструють усвідомлення соціокультурного значення професії словесника й цінність його літературознавчої праці для розвитку читацької культури, але вирізняються обмеженістю професійного світогляду, нормативно-стереотипними світоглядними орієнтирами без яскравого індивідуально-сміслового наповнення. Мотиви опанування професійно-зорієнтованих курсів і виконання літературознавчої діяльності переважно позитивні зовнішні (здобуття вищої філологічної освіти, можливість кар'єрного зростання тощо відповідно до нормативних вимог). Індивідуально-особистісні переконання відзначаються певною нестійкістю, залежністю від зовнішніх впливів і оцінних суджень. Як наслідок, – невисокі показники здобуття літературознавчої освіти.

У майбутніх учителів із репродуктивним рівнем літературознавчої компетентності домінують предметно-фахові, функціонально-рольові установки на основі переважання зовнішньо детермінованих чинників професійного становлення, ситуативний інтерес без належного усвідомлення його соціально й індивідуально значущих пріоритетів, раціональних шляхів і засобів реалізації. Таким особистостям характерна недостатня гармонійність у розвитку основних компонентів літературознавчої компетентності.

Індивіди з репродуктивним рівнем літературознавчої компетентності не спроможні цілісно і чітко уявити мету, конкретні завдання професійної і літературознавчої підготовки, мають труднощі у визначенні сенсу власного навчання, а отже, не зорієнтовані на дієвий професійний саморозвиток, не прагнуть до літературознавчої творчості. У більшості випадків такі студенти обмежуються декларативними висловами щодо проектування особистісно-професійного розвитку; здебільшого ухиляються від понаднормативної навчальної, самоосвітньої діяльності, науково-дослідницької праці, володіють окремими складниками літературознавчої компетентності. Студентам із

репродуктивним рівнем літературознавчої компетентності притаманний достатній відповідно до системи освітніх стандартів обсяг літературознавчих знань. Проте характерними ознаками літературознавчої обізнаності є епізодичність, еkleктичність і фрагментарність. Такі студенти за потреби оперують літературознавчою термінологією, у більшості випадків їм вдається логічно і стилістично правильно оформити відповіді на запитання із літературознавчих курсів; спроможні до адекватних і правильних літературознавчих коментарів, володіють інструментарієм літературознавства для виконання типових завдань, готові виконувати літературознавчий аналіз літературно-мистецьких фактів і явищ за схемою, орієнтуються в основних літературознавчих теоріях і концепціях та спроможні адекватно оцінювати їх. Однак розуміння основних положень, закономірностей, інструментальних особливостей різних видів літературознавчої праці – поверхове, що істотно знижує якість аналізу літературно-художніх явищ, позбавляючи його аналітичних властивостей, цілісності, обґрунтованості. Тому на аудиторних заняттях такі студенти беруть участь в обговоренні літературознавчих проблем лише під керівництвом викладача. Літературознавча діяльність студентів із репродуктивним рівнем літературознавчої компетентності не завжди є систематизованою і послідовною, у них відсутнє прагнення до пошуку творчих способів і методів виконання завдань, обумовлених різновидами літературознавчої діяльності. Проте такі студенти виявляють переважно адекватну емоційну виразність, схильність до емпатії, духовно-етичних професійних переживань середньої інтенсивності й особистісної забарвленості, щоправда, без особливого інтересу, ініціативи, зацікавленості, фантазії та індивідуальної своєрідності. Загалом студенти не відчують серйозних труднощів у подоланні негативних емоційних станів у типових, стандартних умовах, виявляючи здатність до самокерування та самоорганізації. Наявні нормативно-регламентовані літературознавчі вміння, володіння вербальними та невербальними засобами комунікації забезпечують використання студентами здебільшого алгоритмів і моделей літературознавчої праці.

Студентів із репродуктивним рівнем літературознавчої компетентності важливо стимулювати до самопізнання, самореалізації, самоактуалізації й саморозвитку. Характерним для них є те, що такі індивіди нечітко уявляють індивідуально-особистісні переваги і недоліки, не знають і не використовують усіх своїх потенційних можливостей. Часто такі індивіди власні зусилля щодо самовдосконалення спрямовують на накопичення знань, а не розвиток професійних якостей, необхідних для виконання різних



видів літературознавчої діяльності. На цьому рівні у майбутніх фахівців закладається індивідуальний стиль діяльності, адекватний індивідуально-психічним утворенням. Надалі цей рівень може залишитися незмінним за своєю сутністю, однак змінюватиметься за своїм змістом відповідно до конкретних умов.

*Конструктивний* рівень літературознавчої компетентності характеризується наявністю стійкого позитивного ставлення індивіда до професії вчителя української мови і літератури, розуміння її соціокультурної значущості для підвищення лише рівня читацької культури суспільства й суспільної активності як концентрованого показника діяльнісної сутності особистості словесника, що необхідні для повноцінного виконання професійних обов'язків. Такі студенти розрізняють специфіку науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності й розуміють їх важливість для професійної праці вчителя української мови і літератури; вирізняються вмотивованим ціннісним ставленням до літературознавчої підготовки як засобу самореалізації; здатні до адаптації у професійному літературознавчо-зорієнтованому середовищі. Їм притаманний достатній рівень творчого критичного мислення й ступінь розвинутості філологічних умінь, здатність до читацької та інтерпретаційної рефлексії. Особистості з конструктивним рівнем літературознавчої компетентності – літературознавчо грамотні, виявляють достатній ступінь володіння метамовою літературознавства, але використовують типові схеми і шляхи розв'язання літературознавчих завдань і алгоритми аналізу літературно-мистецьких явищ; виявляють знання зміст ключових творів української літератури, переважно рекомендованих навчальними програмами курсів, орієнтуються в сутності основних літературознавчих концепцій і теорій, спрямованих на вивчення літературно-мистецьких фактів і явищ, спроможні порівняти їх, беруть участь в обговоренні літературознавчих проблем, мають достатній рівень культури виконання пізнавальних, освітніх, дослідницьких, проблемно-пошукових завдань, однак рідко виявляють ініціативу, самостійність. Майбутні фахівці із таким рівнем сформованості літературознавчої компетентності спроможні вирізняти й коментувати залежності читацької культури особистості і її літературознавчої компетентності, співвідношення між літературно-художніми творами й особистісними читацькими інтересами, вміють виконувати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників із

літературознавчих курсів, порівнювати нормативні вимоги з реаліями шкільної літературної освіти та власне практичної діяльності вчителів-словесників.

Конструктивний рівень літературознавчої компетентності виявляється в майбутніх учителів української мови і літератури, які набули досвіду літературознавчої діяльності, достатнього для ідентифікації себе як суб'єкта такої праці. Респонденти з означеним рівнем літературознавчої компетентності володіють необхідними особистісно-професійними якостями. Однак відсутність у них високого рівня інтелектуальної й особистісної рефлексії, а отже, способів об'єктивного самопізнання, гальмує їхнє професійне самовдосконалення. Як наслідок, участь у літературознавчій діяльності ситуативна.

Студенти з *адаптивно-професійним* рівнем розвитку літературознавчої компетентності вирізняються чітко виявленою професійною зацікавленістю, стійким інтересом і відповідальним ставленням до підвищення рівня читацької культури громадськості й активною громадянською позицією, розумінням важливості всіх різновидів літературознавчої діяльності. Такі студенти задоволені вибором професії вчителя української мови і літератури, свідомо з професійним інтересом ставляться до оволодіння способами літературознавчої діяльності, усвідомлюють себе носієм національних цінностей, виявляють толерантне, шанобливе ставлення до сприйняття словесного мистецтва і культури різних націй, готові до спілкування з представниками різних народів на основі «діалогу культур», володіють мисленням, що спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов'язаного та взаємозумовленого оточуючого нас світу, передбачає новий погляд на нього, на його проблеми. Вони мають стійку багатогранну мотивацію до здобуття найвищого рівня літературознавчої компетентності й відчувають потребу в саморозвитку і професійному вдосконаленні, здатні швидко адаптуватися у професійному середовищі, об'єктивно давати самооцінку діям, готові до стійкої рефлексивної позиції індивіда, характеризуються глибоким критичним мисленням і ступенем розвинутої філологічних умінь, здатністю до рефлексії.

Студенти із *адаптивно-професійним* рівнем літературознавчої компетентності репрезентують глибокі й системні знання з теорії і технологій усіх видів літературознавчої праці, лінгводидактики й методики вивчення літератури у школі, що набувають глибокого особистісного сенсу; володіють багатим літературознавчим словником, який повноцінно і творчо використовують в аналізі різноманітних

літературно-художніх явищ і літературознавчих позицій; займаються самоосвітою, науково-дослідною роботою, беруть активну участь у понаднормативних видах діяльності; виявляють схильність до літературно-критичних розмірковувань, здатність до постійного самоусвідомлення, глибокого самоаналізу власних професійних можливостей і продуктивного самопроекування їх розвитку й удосконалення, раціонального визначення їх дієвих шляхів та способів на рефлексивній основі. Однак такі студенти здатні видозмінювати свою діяльність лише в межах вимог до професії, самореалізуються як професіонал, як учитель української мови і літератури, а не як цілісна особистість.

Студенти *із творчим рівнем* сформованості літературознавчої компетентності характеризуються яскраво-вираженим, активно-творчим, стійким і відповідальним ставленням до майбутньої професійної діяльності, розумінням її соціокультурної ролі для підвищення рівня читацької культури суспільства; характеризуються активною громадянською позицією на основі багатой внутрішньої позитивної мотивації в гармонійному поєднанні з усвідомленими соціально важливими чинниками, яскраво вираженим прагненням досягти фахової майстерності, творчості, професіоналізму у майбутній педагогічній діяльності; глибиною і масштабністю змісту й особливостей професійно-ціннісних орієнтацій. Володіють внутрішньою позитивною мотивацією здобуття найвищого рівня літературознавчої компетентності; відчувають потребу в саморозвитку і професійному вдосконаленні; готові до фахової самоідентифікації, адекватної самооцінки професійно значущих якостей особистості і стійкої рефлексивної позиції індивіда. Вони переконані в пріоритетній ролі літературознавчої науки для досягнення стратегічної мети шкільної літературної освіти; усвідомлюють творчий характер літературознавчої науки, розуміють узаємозв'язки між літературознавчою компетентністю і читацькою культурою людини, літературознавчою й професійною компетентностями вчителя української мови і літератури.

Особистості з *творчим рівнем* літературознавчої компетентності готові до самостійної літературознавчої творчості, ситуативного моделювання варіантів професійної літературознавчої діяльності у мінливих і нестандартних умовах, виконання літературознавчих досліджень, використання різних видів і шляхів аналізу літературно-художніх явищ, мають істотні потенційні можливості до літературознавчої творчості, розвинену педагогічну інтуїцію, творчу уяву, вміють спрогнозувати результат від

застосування новітніх технологій. Таким студентам притаманне високорозвинене оригінальне критично творче мислення; вони впевнено ідентифікують себе як учителя української мови і літератури, відчують потребу творчої самореалізації, виявляють здатність до яскравих, емоційно забарвлених, професійно значущих почуттів і духовних переживань у гармонійному поєднанні з продуктивним самоуправлінням, професійно-педагогічним зростанням на рефлексивній ціннісно-смысловій основі. Сформованість емоційно-естетичної образності й етична спрямованість професійних дій засвідчують високий рівень у них читацької культури. Таких студентів виокремлює гармонійний розвиток усіх складових літературознавчої компетентності, концептуальність та гуманістичність світоглядної позиції творчо-смыслового характеру щодо значущості літературознавчої діяльності, високий рівень володіння метамовою літературознавства й усіх груп професійно-педагогічних умінь, інтелектуальної й читацької рефлексивності, мовотворчості й мовомислення, гармонійна, зріла Я-концепція, розвиненість творчого критичного мислення й мислєдіяльності, спрямованої на їхню професійну самоорганізацію. Такі фахівці здатні самостійно створювати оригінальні художні, публіцистичні, літературно-критичні критичні тексти, утврджують індивідуальний стиль фахової діяльності.

Отже, на основі теоретичного аналізу праць у галузі професійної освіти й психології розвитку особистості, відповідно до визначених сутності, структури і змісту літературознавчої компетентності, розуміння процесу її розвитку визначено критерії, показники і рівні сформованості літературознавчої компетентності першого (індиферентно-наслідувальний, репродуктивний, конструктивний) та другого виміру (адаптивно-професійний і творчий). Розвинена літературознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури уможлиблює безперервність саморозвитку, сприяє виробленню нових способів, алгоритмів, методів, прийомів і засобів виконання завдань у межах професійної діяльності, що постійно змінюються, і відповідно у професійному актуальному плані надають можливість фахівцю завжди бути компетентним. Виокремлені рівні дозволяють не тільки об'єктивно схарактеризувати ступінь сформованості досліджуваного утворення, а й з'ясувати основні чинники, що впливають на його розвиток.

### 3.3. Чинники становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

У підрозділі на основі теоретичного аналізу наукових розвідок із проблем історії й теорії культури, педагогіки, психології, професійної освіти, методики навчання літератури та вітчизняного досвіду освітньої практики визначимо чинники розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах, тобто розкриємо об'єктивні причини, що зумовлюють зміни в структурі й змісті досліджуваного феномену. Насамперед звернемося до історико-культурних чинників, оскільки дієвим чинником розвитку людини, моделювання її внутрішнього світу є художня література. Словесна творчість як універсальне мистецтво не тільки виражає «духовно-інтелектуальне осягнення людиною світу», а дією художнього слова впливає на думки і почуття читачів. «Художня література не обмежена у виборі об'єктів мистецького зображення, рефлексій і реакцій художнього вираження у пізнанні й осмисленні світу, оприявлення вражень і уявлень про нього» [83, 57]. Глибокий аналіз літературно-художніх явищ, літературно-критичних і біографічних фактів про відомих громадських діячів, письменників, літературознавців зумовлює усвідомлене засвоєння студентами сутності численних соціокультурних та професійних ролей буття людини. На основі аналізу оригінальних літературно-мистецьких образів, створеного митцем художнього простору, емоційної тональності творів, майбутні словесники опановують багатоманіття емоційних переживань, почуттів, можливих ситуацій життєдіяльності людини, шляхів розв'язання проблемних питань тощо. Саме «книжна», а не віртуальна освіта, забезпечує найвищий рівень розвитку творчого потенціалу, електронні ж засоби навчання формують переважно вміння «швидко орієнтуватися в межах інформаційних потоків» [345]. Відповідно до обґрунтованих світоглядних позицій Д. Антоновича [17], О. Білецького [79] Г. Ващенко [107], Б. Грінченка [143], М. Грушевського [146], М. Драгоманова [175], С. Єфремова [187], М. Зерова [208], І. Огієнка [395], О. Потебні [449] та ін., й з урахуванням концептуальних міркувань В. Андрущенка [13], О. Даніліної [324], І. Дзюби [170], М. Жулинського [191], І. Зязюна [214; 216], Г. Клочека [263], В. Кременя [291], О. Лосєва [303], Л. Мацько [349], В. Огнев'юк [397], Е. Помиткіна [445], Г. Сагач [484], П. Саух [487], О. Сухомлинської [530], Г. Філіпчука [559] П. Фрайре [563] та ін. з-поміж історико-культурних чинників, що

впливають на розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя визначаємо такі:

- цивілізаційні зміни (історично зумовлене розшарування українського соціуму, утвердження пріоритету інформаційно-комунікаційних технологій, динамічний розвиток соціальних мереж, індустрії розваг, домінування медіаосвіти і дистанційних форм навчання, стихійність і строкатість інформаційного контенту);

- безперервне оновлення соціокультурного простору (зміни традиційного типу цивілізаційного буття людини під впливом становлення теорії людського капіталу та формування суспільства знань, кардинальна переорієнтація системи життєвих цінностей і моделі життєдіяльності людини, невисокий рівень загальної культури суспільства загалом і читацької культури зокрема, зниження авторитету педагогічної професії й інтересу до опанування художніх творів вітчизняної літератури, еkleктичний характер літературного простору, множинність літературознавчої методології тощо).

З-поміж соціально-психологічних чинників, що негативно впливають на становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, виокремлюємо такі:

- негативні тенденції, які виникли на тлі деградації суспільної моралі й громадянської думки;

- нехтування перспективами національного і духовного розвитку українців, що зумовило утвердження громадянської позиції про соціально успішну людину як матеріально забезпечену й незалежну;

- встановлення моделей поведінки з домінуванням матеріальних інтересів, зниженням критеріїв оцінювання своїх вчинків і підвищення агресивності у стосунках із зовнішнім світом).

Відповідно до результатів комплексних опитувань, проведених нами упродовж 2004/05 – 2006/07 рр. (аналітико-констатувальний етап експерименту) на базі ВДПУ ім. М. Коцюбинського, ГНПУ ім. О. Довженка, КДПУ ім. В. Винниченка, МДПУ ім. Богдана Хмельницького, НПУ ім. М. П. Драгоманова, класичних ВНЗ – КУ ім. Бориса Грінченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», ЛНУ ім. Тараса Шевченка, РДГУ, Севастопольського міського гуманітарного університету, СНУ ім. В. Даля, було виявлено такі явища негативного впливу окреслених вище чинників на розвиток літературознавчої компетентності студентів:

- зниження інтересу майбутніх учителів української мови і літератури до пізнання літературно-художніх явищ;
- «стимулювання невміння» (Г. Клочек) аналізувати глибинний сенс творів загалом, отримувати естетичну насолоду від розмірковування над змістом тексту;
- популяризація типу «наївно реалістичного» прочитування творів;
- підтримка захоплення творами масової літератури детективної, фантастичної, любовної тематики й кітчу;
- зміщення акцентів у функціональному призначенні художньої літератури, зокрема посилення компенсаторно-гедоністичної функції літературних творів, що істотно обмежує діапазон культурологічних потреб особистості, викривлення суспільної свідомості під кутом одновимірності (за Г. Макрузе).

Зазначені процеси зумовлюють деформацію читацької культури суспільства. Отримані результати опитування студентів вказаних вище ВНЗ засвідчують послаблення читацьких інтересів. Приміром у читанні програмових творів майбутні фахівці часто обмежуються скороченими варіантами текстів. Масовості набуває захоплення низькопробною, популярною літературою, мета якої – позбутися психічної втоми, уникнути щоденної напруги, соціальної відповідальності. За результатами опитування респондентів (загальна кількість – 1065, із них студентів 896, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів – 56 особи), вчителів української мови і літератури із навчальних закладів різного типу (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії, загальноосвітні школи) Вінницької, Київської, Луганської, Луцької, Миколаївської, Сумської, Чернігівської областей – 113 осіб) виявлено, що основний мотив читання художніх творів у студентської молоді – меркантильний (виконання завдань навчальних курсів, прагнення уникнути неприємностей і невдач) – 89,1 %. Тільки 10,9 % студентів читають «для задоволення емоційних потреб». За критерієм частоти читання отримали такі результати: щодня читають – 25,3 % респондентів; щотижня – 21,2 %; щомісяця – 37,6 %; час від часу (за потребою) – 9,8 %; не читають зовсім – 6,1 % студентів. Такі явища щодо мотивів і частоти читання майбутніх учителів української мови і літератури пояснюємо переважанням форм самостійної, індивідуальної роботи, результати якої часто не обліковуються, що зумовлює некритичне використання ними ресурсів відкритого контенту в опануванні професійних знань, а також засвоєння типових, часом

суперечливих, науково не обґрунтованих і емпірично не перевірених відомостей із Інтернет-мережі – 81,2 % студентів.

Відповідно до результатів опитування встановлено, що до кола читання майбутніх учителів української мови і літератури входять переважно художні твори, передбачені навчальними програмами професійно зорієнтованих курсів. Програмові твори читають – 67,4 % опитаних студентів; популярні часописи – 42,6 %; художні твори детективних, фантастичних жанрів, любовні романи – 47,2 %; твори науково-пізнавальної літератури – 10,2 %. Цілісне усвідомлення означених результатів опитування дозволяє стверджувати, що стан читацької культури студентської молоді – невисокий. Таке явище зумовлено, з одного боку, негативними впливами соціокультурних чинників, а з іншого, – рівнем сформованості в них літературознавчої компетентності.

Сформульоване припущення певною мірою підтвердилося результатами опитувань учителів української мови і літератури й магістрантів-філологів. Більшість респондентів-учителів вважають, що рівень читацької культури особистості залежить від рівня розвитку літературознавчої компетентності (86,91 %). Однак 10,39 % опитаних стверджують, що літературознавча компетентність особистості істотно не впливає на рівень читацької культури і 2,70 % респондентів не визначилися із відповіддю. З-поміж студентів – 78,60 % вказали на взаємозумовленість читацької культури і літературознавчої компетентності, натомість 2,88 % переконані в автономності цих феноменів, а 18,52 % майбутніх учителів української мови і літератури не відповіли на запитання. Незважаючи на усвідомлення більшістю респондентів (86,91 % вчителів і 78,60 % – студентів) взаємозалежності означених утворень, на момент проведення аналітико-констатувального етапу експерименту (2004/05 – 2006/07 н.р.) переважали студенти з індіферентно-наслідувальним (27,73 %), репродуктивним (36,08 %) і конструктивним (19,44 %) рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності, що підтверджуємо такими фактичними явищами:

– осмислення наукових, літературно-критичних, художніх текстів лише як засобу набуття знань, переказ текстів і поверхове коментування окремих уривків чи епізодів замість представлення власних інтерпретаційних варіантів опанованої інформації, труднощі у визначенні тематичного обсягу літературно-художніх творів, художньої ідеї, жанрового різновиду твору, емоційної тональності поезій тощо;



– інтуїтивне уявлення про парадигмальність літературознавства, фрагментарні знання про природу сучасних методологічних підходів, а також видів, технологій і методів до виокремлення сенсів змісту літературно-художніх явищ, аналізу художніх текстів, хронотопів, розкриття естетично-сміслового навантаження образів, стильових особливостей тощо;

– випадковий, ситуативний, необдуманий вибір методологічних підходів до осмислення літературно-мистецьких явищ, літературно-критичних оцінок, публіцистичних нарисів, літературознавчих розвідок;

– інтуїтивне уявлення про специфіку дискурсного, літературознавчого, лінгвокультурологічного, лінгвістичного, стилістичного, лінгвостилістичного, лінгвосеміотичного, лінгвосинергетичного, лінгвопрагматичного, лінгвотрансакційного [349] й комплексного аналізу текстів;

– наявність труднощів у виконанні літературознавчих досліджень, що потребують застосування новітніх підходів (антропоцентричний, інтертекстуальний, постколоніальний, деконструктивний, семіотичний, феміністичний, рецептивно-естетичний, наратологічний тощо) до пізнання й інтерпретації літературно-художніх чи публіцистичних текстів; труднощі в осмисленні літературознавчих феноменів автора (оповідач, наратор, ліричний герой, власне автор), його творчої манери, світоглядного способу відображення дійсності, у розрізненні категорій «художній образ», «автор», «ліричний герой», «головний персонаж», з'ясуванні типу наратора, наративних стратегій та ін.;

– практикування спрощених, типових для загальноосвітніх навчальних закладів схем аналізу літературно-художніх явищ як догм, еталонів, що адаптовані до вимог системи шкільної літературної освіти, ґрунтуються на родо-жанровій приналежності творів, у яких не враховуються стильові особливості (йдеться про специфічні ознаки стильових течій, літературних напрямів й індивідуальний стиль письменників у відображенні реалій світу); використання алгоритмів осмислення художнього образу, з'ясування ролі і внеску письменника в літературний процес, усвідомлення його як громадського діяча і літератора, а не як унікальної особистості;

– наявність логічних, змістових помилок в оперуванні теоретико-літературними поняттями;

– труднощі в осягнення сутності літературно-художніх явищ, створенні їхніх варіантів інтерпретацій із огляду на складність аналізу естетично-художньої структури тексту, представлення замість повноцінних інтерпретаційних варіантів – лінгвістичних, літературознавчих чи історичних коментарів до твору;

– залежність успішності виконання різних видів літературознавчої діяльності від наявності зразків для наслідування, схем, алгоритмів, методик, адаптованих до потреб і можливостей студентів тощо.

Висвітлені явища й переважання індиферентно-наслідувального (27,73 %) та репродуктивного (36,08 %) рівнів сформованості літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури на аналітико-констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи увиразнює потребу з'ясування *психолого-педагогічних чинників*, що обумовлюють розвиток досліджуваного феномену.

Гуманітарний профіль навчання передбачає гуманістичний спосіб розгляду теоретичних положень, інтерпретації літературно-художніх явищ, літературознавчих фактів. Специфічна ознака вказаного способу пізнавальної діяльності – ігнорування абсолютної однозначності оцінок і категоричності висновків, виявлення ціннісно-сміслових властивостей досліджуваного тексту. Своєрідність світоглядної орієнтації гуманітаріїв полягає в самоцінності одиничних фактів, розумінні їх як унікальних і неповторних [197, 10], відсутності точних критеріїв, усвідомленні унікальності кожного окремого результату діяльності. Відтак специфіку гуманітарного знання розуміємо як один із важливих педагогічних чинників, що позитивно впливає на розвиток літературознавчої компетентності. Крім цього, формування окремих складових її загальної структури передбачено метою, завданнями, змістовим наповненням навчальних курсів, що зафіксовано в освітніх стандартах і підтверджено в робочих програмах, детально проаналізованих у підрозділі 3.1. Таким чином, важливим педагогічним чинником розвитку досліджуваного феномену є *цільові настанови* на рівні окремого завдання, заняття, навчального курсу, освітнього процесу й професійної підготовки загалом.

Припускаємо, що переважання індиферентно-наслідувального та репродуктивного рівнів сформованості літературознавчої компетентності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (за результатами аналітико-констатувального етапу експерименту – 63,81 %) спричинене *індивідуально-особистісним ставленням* студентів-філологів до професії вчителя української мови і літератури, здобуття фундаментальних знань,

виконання літературознавчої діяльності як складової фахової праці словесника, що закладається ще в системі шкільної літературної освіти, а також негативним стереотипним уявленням окремих педагогів про недоцільність літературознавчої діяльності в шкільній освітній практиці. У ході бесід із учителями-словесниками Вінницької, Київської, Луганської, Луцької, Миколаївської, Сумської, Чернігівської областей встановлено дві позиції щодо осмислення літературно-художніх творів у шкільній практиці. Так, за переконаннями третини респондентів (35,5 %) поглиблене аналітичне осмислення мистецьких творів може негативно вплинути на естетичне враження від прочитаного твору, на первинне цілісне уявлення про рівень його художності, а тому виконувати комплексний аналіз літературного твору, а тим більше літературознавчу діяльність в умовах шкільної освіти, не потрібно, позаяк логічні дії відволікають школярів від читання.

Однак більшість освітян-практиків (64,5 %) усвідомлюють позитивний вплив літературознавчої діяльності на формування читацької культури. Причиною ж неуспішності опрацювання художніх текстів вважають, наслідуючи міркування А. Вітченка [112], О. Ісаєвої [226], Г. Клочека [263], О. Куцевол [307], Л. Мірошніченко [358], Г. Токмань [539] та ін., одностороннє звернення до твору, обмеженість розгляду твору лише логічним осмисленням системи художніх образів.

У шкільному варіанті аналізу художнього твору, зазвичай, не враховують двокомпонентної структури створеного письменником образу, що складається з двох аспектів – логічного й емоційного, об'єктивного і суб'єктивного, дійсного й умовного. Зауважимо, що процес розуміння літературно-художнього явища є невід'ємним компонентом мислення та одним із способів пізнання об'єктів і явищ дійсності. Тому вивчення зразків художньої літератури бажано орієнтувати на реалізацію можливості побачити й виокремити багатство, унікальність і красу, простоту й складність тексту, що відображається в оригінальності актуальності, (новизні), телеологічності, духовнотворчості, інтенційному (смісловому) наповненні дібраних письменником художніх засобів, прийомів творення художніх образів. Саме комплексний аналіз літературно-мистецького твору є ефективним шляхом пізнання й усвідомлення художньо-творчої майстерності письменника з'ясування та характеристики особливостей його мовомислення. Розкриття сутності творчої діяльності письменників позитивно впливає на виникнення більш гострих емоційно-вольових відчуттів, переживання естетичної насолоди, порівняно із враженнями від первинного сприйняття тексту, а аналіз

літературно-мистецького твору постає як продуктивний спосіб естетичного задоволення. У такому контексті актуальним є міркування Г. Клочека, що «...геніальні твори геніальних митців є невичерпними як об'єкти аналізу. Вони легко витримують будь-яку кількість варіантів інтерпретації» [263, 356]. Протягом останніх двох десятиліть дослідники (Л. Бутенко [103], А. Вітченко [112], Г. Клочек [263, 352 – 397], В. Коваль [265], О. Копусь [285], О. Куцевол [307], В. Марко [339], В. Погребенник [437], Н. Романишина [478], А. Ситченко [511], Г. Токмань [539] та ін.) акцентують увагу на підвищенні вимог до професійно-наукового рівня підготовки майбутніх учителів літератури, констатують необхідність оновлення фахової підготовки, що відбувається у площині демократичних змін у суспільстві, розробленні та необхідності запровадження нових освітніх технологій. Науковці (О. Богданова [86], Т. Браже [97], А. Градовський [142], В. Маранцман [338] та ін.) обстоюють ідею, що вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів літератури сприяє поглибленню теоретико-практичної підготовленості, активному використанню перспективного педагогічного досвіду, зростанню мотивації щодо підвищення фахової освіти, культури професійної діяльності.

Попри теоретичні напрацювання, більшість майбутніх учителів української мови і літератури, як показує практичний досвід і результати констатувальних зрізів, не мають чіткого фундаментально-цілісного, системно-сміслового й науково обґрунтованого розуміння іманентної природи літератури та літературного процесу; нечітко усвідомлюють сутність літературознавчої діяльності і не уявляють її як ефективний засіб пізнання мистецької природи, системного опанування літературного простору, формування індивідуального стилю професійної діяльності; не володіють методологічними вміннями аналізувати зразки літературно-художньої творчості як інтегративної форми вияву індивідуально-особистісної думки письменника і національних культурних здобутків; не виявляють стійкого професійного інтересу до наукового пошуку оптимальних підходів, методів пізнання й аналізу мистецької сутності літературного твору як художньо-естетичного явища, становлення і розвитку художнього методу, літературної течії чи напрямку. Означені явища щодо рівнів сформованості літературознавчої компетентності зумовлені низкою *педагогічних чинників*:

– декларативність ідей інтегративного, екзистенційного, герменевтичного й креативного підходів, принципів гуманізму, відкритості, фундаментальності, єдності свідомості й діяльності, надпредметності, культуровідповідності, комунікативної

спрямованості, рефлексивності, керованості і самокерованості, диференціації та індивідуалізації, настанови на творчий саморозвиток, опертя на самостійну роботу, самостійне навчання, рефлексивності;

– ігнорування ефекту цілевизначення, принципів адаптованості й наступності професійних літературознавчих відомостей, урахування регіонально-культурних особливостей, філологічної професійно-практичної спрямованості, етнокультурності й етнізації, модульності, діалогічності, автономності й інтегративності, що нівелює потенціал літературознавчої діяльності для активізації індивідуально-особистісних ресурсів студентів для їхнього особистісного і професійного зростання;

– переважання традиційних технологій, методів і форм організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що мінімізує творчість студентів, їх особистісно-професійне становлення;

– відсутність у суб'єктів освітніх процесів рефлексивної позиції щодо виконання різних видів літературознавчої діяльності і зокрема прагнення викликати у майбутніх внутрішню мотивацію й у подальшому стимулювати ці мотиви, що окреслює зміст занять.

Прокоментуємо виокремлені чинники. Часто у вивченні культурологічних, історико-літературних навчальних курсів викладачі уникають обговорень різних світоглядних переконань щодо осмислення історико-культурних чи літературно-художніх явищ, процесів й обмежуються однією-двома літературознавчими позиціями; порушуючи принцип наступності навчання, ігнорують наявні літературознавчі знання студентів, набуті ними у системі шкільної літературної освіти, не завжди чітко встановлюють логічні зв'язки між науковими поняттями й категоріями, що призводить до спотвореного усвідомлення майбутніми вчителями української мови і літератури закономірностей літературознавчої діяльності щодо пізнання іманентної сутності літературно-художніх явищ і літературного процесу загалом. Водночас у системі освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури також наявні ситуації позитивного ставлення викладачів до літературознавчої діяльності, що сприяє розвитку досліджуваного нами феномену, підвищенню результативності навчальних досягнень студентів в опануванні літературознавчих курсів, виконанні завдань фахової практики, літературознавчих студій. Студенти-філологи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка протягом останнього десятиліття здобували призові місця на всеукраїнських мовно-літературних конкурсах і олімпіадах (Васильєва М., Заремська І.,

Дига Т., Марсєв Д., Мова Т. та ін.); продемонстрували високі успіхи у виконанні й захисті дипломних і магістерських робіт, присвячених розкриттю складних проблем літературного процесу – образ героя-маргінала, феміністичний дискурс, феномен історико-поетичного мислення, еволюція художнього образу в творчості окремого письменника (Згода Л., Ізергіна Н., Кузьменко І., Лихошапка О., Петренко Н. та ін.) тощо.

Опрацювання навчально- і науково-методичного забезпечення окремих навчальних курсів ВДПУ ім. М. Коцюбинського, ГНПУ ім. О. Довженка, ЛНУ ім. Івана Франка, ЛНУ ім. Т. Шевченка, МДУ ім. В. О. Сухомлинського, НПУ імені М. П. Драгоманова, СДПУ ім. А. С. Макаренка, УДПУ ім. П. Тичини, ХДУ, ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, ЧНПУ ім. Т. Шевченка, висвітлене у підрозділі 3.1, дає підстави констатувати, що метою і завданнями курсів передбачається розвиток окремих структурних елементів літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Однак у визначенні цільових настанов частими є випадки ігнорування принципів практико-орієнтованості, професійно-діяльній спрямованості («вивчаємо не теорію, а навчаємось літературознавчій діяльності»), комунікативності («стиль життя створюється стилем мовлення особи»), що всебічно представлена в художніх творах.

Відрефлексоване на індивідуально-особистісному рівні, помірковане і логічно правильне визначення цілей викладання навчального курсу формує світоглядну, наукового обґрунтовану й практично відтворювану позицію (викладача і студентів) щодо цілісного проектування змісту навчальної дисципліни, вибору методичних засобів її реалізації. Відповідно до концептуальних міркувань С. Смірнова, мета і завдання є системотвірними умовами професійно-педагогічної діяльності. Визначення педагогічних цілей дозволяє чітко окреслити світоглядну позицію-відповідь на запитання «для чого навчати?», тобто, які саме завдання (професійні, фахові, предметні, життєві, етичні, естетичні) має успішно виконувати студент на основі здобутих знань, сформованих умінь, навичок, настанов, переконань [520]. Водночас ґрунтовний тезаурус, що забезпечує успіх життєдіяльності людини в будь-якій сфері, формується на основі свідомого ставлення до глибокого опанування літературно-мистецьких творів, тобто на засадах літературознавчої науки, під кутом зору поезики й естетики.

Отже, історичні, культурологічні, літературознавчі навчальні курси, з одного боку, уможливають розуміння студентами ролі і місця української літератури в загальному світовому контексті, розвивають уміння аналізувати літературно-художні тексти,

філософсько-теоретичні основи кожного літературного напрямку, стилю чи течії тощо, а з іншого, – не сприяють цілісному розвитку у них літературознавчої компетентності та формуванню на цій основі індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності.

Важливим чинником розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, як показує аналіз практики, є *зміст занять*. Сучасний педагог у своїй діяльності керується принципом: «про що мислимо і думаємо, те і підносимо вихованцям» [15]. Це означає, що учням, студентам часто пропонуються для пізнання й аналізу об'єкти, які легше сприймаються, одразу забезпечують отримання задоволення, викликають розважливість, а не такі, що сприяють морально-духовному зростанню, потребують сумлінної і тривалої дослідницько-пошукової і пізнавальної діяльності. Приміром, відомості про новітні тенденції світового та вітчизняного літературознавства, які студенти опановують переважно у перебігу вивчення курсів: «Основні напрямки сучасного літературного процесу», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства», «Теорія літератури» доцільно подавати на основі осмислення сутності основних понять та ідей, опанування термінологічного апарату постмодерної естетики і його рецепції в українське літературознавство. Важливо, щоб майбутні вчителі-словесники усвідомили: методологічна криза в гуманітарних науках, що виникла після здобуття Україною незалежності, призвела до знецінення традиційних методів пізнання літературно-художніх явищ. Викладачеві бажано зацентрувати увагу на досягненнях українських письменників (О. Андруховича, Л. Костенко, М. Матіос, Б. Олійника, Т. Прохаська, В. Шевчука та ін.) і літературознавців (В. Дончика, В. Іванишина, С. Крижанівського, М. Наєнка та ін.), які отримали значний резонанс наприкінці ХХ сторіччя, тобто в період, коли художня і наукова творчість в Україні стали вільними від ідеологічного впливу в їхніх прагненнях радикально оновити літературу і науку про неї, звертаючись до напрацювань західноєвропейського й американського постмодернізму. Важливість формування у майбутніх учителів української мови і літератури науково обґрунтованих світоглядних уявлень про новітній літературний процес пояснюємо тим, що постмодерні явища в українській літературі та літературознавстві вивчені недостатньо, і не завжди знаходять належне розуміння навіть серед фахівців.

Вирішальне значення у процесах розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відіграє *викладач*. Відповідно до результатів опитувань, у особистісній структурі педагога студенти поцінують його

індивідуальні риси (доброзичливість, повагу до студентів, оптимізм, творчість у професійній діяльності, справедливість і вимогливість). Отже, не новітні педагогічні технології і дидактичні методи важливо використовувати педагогу, а насамперед – індивідуально-особистісний потенціал. Аргументом такої думки є твердження К. Ушинського, що «вплив наставника на духовний світ вихованця утворює таку виховну силу, котру неможливо замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою заохочень і покарань» [553, 168]. Наразі педагог вищої школи має інтегрувати якості інтелігентної, висококультурної, духовно багатої, творчої, вільної, гуманної, активної, конкурентоздатної особистості, бути громадянином з чіткою вираженою активною позицією й людиною культури [11, 67 – 70]. Однак, як показує освітній досвід, науково-педагогічні працівники у професійній діяльності часто обмежуються інформаційною функцією, що полягає в інформуванні студентів базовими знаннями, виступають у ролі новаторів, яким неодмінно потрібно створити щось нове (метод, форму, алгоритм тощо). Для розвитку ж літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників викладачам більш доцільно зосереджувати увагу на реалізації ідей україноцентризму, націєцентризму, логодіцеї, наратології, культурології, рецептивної естетики, семіотики, інтертекстуальності, на виокремленні, інтерпретації глибинних сенсів змісту творів й ефективному їх використанні для розв'язання суперечливих ситуацій життєдіяльності людини, що відображається в змісті занять.

Сприятливим чинником формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є *індивідуальна й самостійна робота*. Відповідно до сучасних вимог, навчальний час для самостійної роботи студентів, регламентують робочим навчальним планом. В умовах модульно-трансферної системи на самостійну й індивідуальну роботу відводиться 50 % навантаження відповідно до специфіки, змісту навчального курсу, його місця, значення, дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а також питомої ваги практичних, семінарських і лабораторних занять. Проте науково-педагогічні працівники ВПНЗ часто ігнорують потенціал самостійної літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, позаяк не вмотивовані використовувати всі відомі способи організації та методики проведення такої роботи. Індивідуальна робота



майбутніх учителів української мови і літератури є одним з-поміж основних видів діяльності, спрямованих на реалізацію інтелектуального, творчого потенціалу в аспекті самореалізації й самовдосконалення. Означені чинники зумовлюють акцентуацію уваги на принципах настанови на творчий саморозвиток, опертя на самостійну роботу, самостійне навчання та їх використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

В умовах компетенізації системи освіти зростає роль і функції індивідуальної роботи студентів. Як показує аналіз досвіду освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, основними видами індивідуальної роботи є проведення індивідуальних занять і консультацій із навчальних курсів. Метою організації таких занять передбачається створення оптимальних умов для самореалізації творчих можливостей і особистісних ресурсів суб'єктів навчання на основі літературознавчої діяльності. Зазвичай, індивідуальні заняття з майбутніми учителями української мови і літератури проводять досвідчені науково-педагогічні працівники у позанавчальний час за встановленим графіком, із урахуванням потреб, можливостей кожного студента і запитів навчальних закладів. Відмінною особливістю такої форми організації діяльності майбутніх учителів української мови і літератури є науково-дослідницький характер, що передбачає їхню безпосередню участь у здійсненні літературознавчої діяльності, залучення їх до виконання завдань науково-дослідних, держбюджетних тем кафедр, науково-дослідних лабораторій при кафедрах.

Важливою у контексті дослідження є позиція Л. Хоружої щодо специфічних особливостей, що характеризують локальне освітнє середовище конкретного ВНЗ як функціональне об'єднання суб'єктів освітнього процесу, діалектичну єдність професійного, загальнокультурного і соціального компонентів [569]. Це означає, що розвиток літературознавчої компетентності зумовлюється специфікою освітнього процесу в межах конкретних структурних складових, зокрема його ознаками цілеспрямованості й системності. Для визначення локальних чинників, які найбільшою мірою впливають на рівень сформованості літературознавчої компетентності в системі професійної підготовки, зі студентами I – V курсів експериментальних вищих навчальних закладів проводили усне опитування. Кількісні показники емпіричного дослідження подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Кількісні показники емпіричного дослідження щодо чинників впливу на рівень сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах дійсного освітнього середовища

№ з/п	Чинники впливу на рівень сформованості літературознавчої компетентності майбутнього вчителя	Відсоток частоти відповідей студентів щодо вибору чинників
1.	Профорієнтаційна робота, зорієнтованість базової і профільної філологічної освіти на формування у випускників загальноосвітніх і спеціалізованих середніх навчальних закладів стійкого інтересу до різних видів літературознавчої діяльності	6,5 %
2.	Зорієнтованість професійної освіти на когнітивну, дослідницьку та власне практичну діяльність студентів як основу літературознавчої діяльності, що передбачає пріоритет інтерактивних форм і методів навчання	8,7 %
3.	Спрямованість освітньої підготовки на цілісний розвиток літературознавчої компетентності як нового інтегративного особистісно-професійного утворення, що передбачає екстраполяцію літературознавчого потенціалу в психолого-педагогічні, історичні, культурологічні, методичні навчальні курси	2,4 %
4.	Організація фахових і педагогічних практик як ефективних форм розвитку літературознавчої компетентності	1,8 %
5.	Забезпечення ефективної взаємодії самостійної літературознавчої і професійно-педагогічної діяльності	15,6 %
6.	Розроблення ефективного науково-методичного та організаційного забезпечення літературознавчих курсів, зорієнтованого на цілісний розвиток літературознавчої компетентності	4,7 %
7.	Наявність сприятливої емоційної атмосфери для розвитку літературознавчої компетентності	26,4 %
8.	Особистий приклад викладача ефективно виконувати літературознавчі завдання	18,2 %
9.	Суспільно-історичні і соціокультурні умови	8,1 %

10.	Інші обставини (наприклад, індивідуально-особистісні якості студента)	7,6 %
-----	---	-------

Як свідчать наведені в таблиці результати емпіричного дослідження, майбутні вчителі української мови і літератури вважають найбільш вагомими для становлення та розвитку у них літературознавчої компетентності такі психолого-педагогічні чинники: створення сприятливої емоційної атмосфери (26,4 %) та особистий приклад викладача у здійсненні літературознавчої діяльності (18,2 %). Істотне значення для розвитку досліджуваного феномену, за міркуваннями опитуваних, має забезпечення ефективної взаємодії самостійної літературознавчої і професійно-педагогічної діяльності (15,6 %). Принциповими є факти недооцінювання студентами значення професійного літературознавчо-орієнтованого освітнього середовища, йдеться про спрямованість освітньої підготовки на цілісний розвиток літературознавчої компетентності, що передбачає екстраполяцію потенціалу літературознавчої діяльності в процес опанування психолого-педагогічних, історичних, культурологічних, методичних навчальних курсів – 2,4 %; організації фахових і педагогічних практик як ефективних форм впливу на розвиток літературознавчої компетентності – 1,8 %; зорієнтованості професійної освіти на когнітивну, дослідницьку та власне практичну діяльність студентів як основу літературознавчої діяльності, шляхом використання активних форм, методів і технологій навчання – 8,7 %; розроблення комплексу науково-методичного й організаційного забезпечення навчальних курсів, зорієнтованого на розвиток літературознавчої компетентності – 4,7 %.

Таку позицію досліджуваних пояснюємо відсутністю спеціального створеного освітнього середовища й емоційно сприятливої атмосфери для виконання різних видів літературознавчої діяльності, а також недостатністю цілеспрямованої діяльності викладачів щодо цілісного розвитку літературознавчої компетентності в особистісно-професійній площині. Отримані результати опитування підтверджують висловлені у підрозділі теоретичні припущення щодо чинників розвитку досліджуваного феномену й зумовлюють звернення до психологічних розвідок, оскільки зростання рівнів сформованості літературознавчої компетентності зумовлюється професійно-діяльнісними (поведінковими, зовнішніми), й індивідуально-особистісними (психічними, внутрішніми) процесами.

В аспекті психології пріоритетним є дослідження природи й механізмів перебігу психічних процесів, станів і властивостей особистості, що впливають на динаміку розвитку досліджуваного феномену. Головними чинниками, від яких залежить динаміка психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень, К. Платонов [432], В. Рибалка [471], В. Семиченко [500] та ін. визнають психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності). На етапі соціалізації людини як студента (за Б. Ананьєвим) істотний вплив на його психіку в контексті особистісного розвитку здійснює вища освіта. За сприятливих умов навчання у майбутніх учителів-словесників відбувається всебічний розвиток психіки, що позитивно впливає на їх спрямованість, інтелектуальний, емоційний розвиток та, як наслідок, професійне становлення майбутнього фахівця. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури утверджується тип професійного мислення щодо пізнання, аналізу, оцінювання та інтерпретації літературно-художніх явищ, літературознавчих фактів, літературно-критичних оглядів, яке характеризує професійні інтереси, спрямованість, орієнтири щодо літературознавчої діяльності.

Для успішного опанування професією вчителя української мови і літератури, а зокрема розвитку літературознавчої компетентності, студентам вже на початковому етапі бажано мати високий рівень загальної інтелектуальної підготовленості, що залежить від індивідуально-особистісних особливостей сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, уваги, представлення. У психологічних розвідках [2; 88; 130] обґрунтовано, що студентів-філологів як гуманітаріїв вирізняють особливі характеристики: чітко виражений вербальний тип інтелекту, що перевищує невербальний у середньому на 16 умовних одиниць; широкі пізнавальні інтереси, кмітливість; бездоганне володіння мовою; розвинений тезаурус, уміння влучно використовувати терміни, точно співвідносити конкретні й абстрактні поняття. Фахівці гуманітарного профілю «постійно знаходяться в світі слів», тоді, як фахівці технічних і природничих спеціальностей відносно частіше звертаються до предметного чи конкретного світу речей. За умов деякого зниження вербального типу інтелекту можлива компенсація за рахунок зростання мотивації або працездатності, сумлінності, ретельності, охайності в навчальній діяльності. Проте є й межа такого зниження, за умов якої компенсаторні механізми не допомагають, що зумовлює появу у майбутніх учителів української мови і літератури труднощів у набутті літературознавчих знань, вмінь і навичок професійно-педагогічної й літературознавчої

діяльності, формування індивідуального стилю роботи. У вищих навчальних закладах вимоги до рівня інтелектуального розвитку майбутніх учителів української мови і літератури дещо різняться, але загалом є подібними. Зважаючи на це, у дослідженні враховуємо потенціал самоаналізу літературознавчої діяльності студентів, що відбувається на основі порівняння «Я-ідеального» з «Я-реальним». Ми свідомі того, що ідеальне «Я» у майбутніх учителів-словесників може бути випадковим, оскільки остаточно не сформоване й не перевірене часом, а реальне «Я» ще не оцінено ними. Така суперечливість психологічної структури може викликати невпевненість у собі і, як наслідок, поведінка майбутніх фахівців супроводжується зовнішньою агресивністю чи відчуттям незрозумілості. Учені акцентують увагу на недостатності розвитку в 17–19-річних студентів готовності до свідомої саморегуляції [10; 18; 130; 319; 438; 457; 458; 461; 467; 471; 500]. Важливим є висновок В. Семиченко щодо цінностей педагогічної діяльності і професійної підготовки майбутніх учителів. Психолог стверджує, що вікові особливості фіксуються звичкою студентів діяти спонтанно. Майбутні фахівці «часто обирають для себе демонстративний стиль спілкування, прагнуть вийти за межі формальних вимог. Виникає «подвійна мораль»: у ситуаціях, які вважаються професійними (наприклад, під час практики в школі), вони деякий час начебто «грають роль дорослого – педагога». Однак уже після уроків знову «перетворюються в дітей». Із-поміж майбутніх фахівців більшість обирають модель поведінки, незалежну від громадської думки [500]. Натомість особистості із заниженою самооцінкою є особливо вразливими, болісніше за інших реагують на критику, сміх, осуд, кожную невдачу, неприємність, неуспіх, власний недолік. Внаслідок цього багатьом із них властиві сором'язливість, схильність до психічної ізоляції. Факт вступу до вищого навчального закладу певною мірою підсилює віру особистості у власні сили і здібності, породжує надію на повноцінне і цікаве життя. Однак головною сферою діяльності майбутніх учителів української мови і літератури є, зазвичай, процес здобуття фахової освіти, розвиток інтелектуального потенціалу, що не завжди виправдовує їхні очікування. Відтак студенти II і III курсів філологічних спеціальностей часто розмірковують про правильність обрання спеціалізації, спеціальності, ВНЗ, а вже до кінця III курсу відбувається їхнє остаточно професійне самовизначення. Трапляються випадки, що на цьому етапі студенти приймають рішення – в майбутньому уникнути праці за фахом. Найчастіше спостерігаємо такі зрушення у настроях студентів: захопленість у перші місяці навчання у ВНЗ змінює деякий скептицизм в оцінці освітнього режиму,

внутрішнього розпорядку педагогічного університету, системи викладання, технологій, діяльності окремих викладачів тощо. За результатами соціологічних опитувань, організованих в експериментальних ВНЗ під час аналітико-констатувального етапу експерименту лише 46,17% старшокурсників планують працювати за фахом, оскільки майбутня професія повністю задовольняє їхні здібності, схильності й інтереси.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових розвідок психологів [438; 463; 467; 500], досвіду професійно-освітньої підготовки майбутніх учителів-словесників засвідчує, що студенти-філологи мають достатньо широкі індивідуально-особистісні задатки й здібності для розвитку літературознавчої компетентності (лінгвістична спостережливість і пам'ять, здатність образно сприймати дійсність і відтворювальне (внутрішнє) мовлення, емпатія, схильність до комунікації, комунікабельність, естетичний смак, узгоджений розвиток когнітивно-інтелектуальних і когнітивно-моторних академічних здібностей. У мотиваційній сфері наявне взаємопроникнення широких соціальних і пізнавальних мотивів. Нова соціальна позиція майбутніх учителів української мови і літератури спонукає до визначення значущості здобуття фахової освіти й студенти оцінюють навчання під кутом корисності в майбутньому, змінюючи ставлення до професійної підготовки. Так, цікавими для студентів I–II курсів є завдання типу: у художніх творах виявити й проаналізувати абстрактні ідеї; знайти логічні помилки та суперечності в літературознавчих судженнях; висловити свою думку щодо певних абстрактних філософських, літературознавчих позицій, літературно-критичних оцінок творів чи творчості письменників; представити власну позицію щодо ідеалів, планів на майбутнє тощо. У межах дослідження враховуємо обґрунтовану у психології позицію, що відмінною характеристикою сензитивного періоду 18 – 22 років є наявність потужного інтелектуального, емоційного і творчого особистісного потенціалу. Відтак маємо підстави стверджувати, що саме процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури є підґрунтям для їхніх творчих і наукових досягнень, вироблення індивідуального стилю майбутньої фахової діяльності.

Незважаючи на наявність істотних можливостей для розвитку літературознавчої компетентності, студенти-філологи недостатньою мірою використовують індивідуально-особистісний ресурсний потенціал, що підтверджують результати аналізу відвіданих занять у ВНЗ, спостережень за навчальним процесом, власного практичного досвіду. Майбутні вчителі української мови і літератури в опануванні літературознавчих знань,

усвідомленні літературно-художніх, наукових, літературно-критичних, публіцистичних текстів, виконанні тренувальних вправ виявляють різні рівні активності. Зазвичай близько 24,75 % майбутніх фахівців однієї академічної групи працюють старанно, виявляючи стійкий інтерес і прагнення усвідомити зміст матеріалу, глибоко проаналізувати текст, висловити власну думку, й обґрунтувати інтерпретаційну позицію, воліють досягти високих результатів у виконанні завдань, намагаються відпрацювати індивідуальний стиль діяльності. Труднощі, які з'являються в освітньому процесі внаслідок застосування освітніх і наукових інновацій лише підвищують їхній енергетичний потенціал і стимулюють пізнавальну діяльність. Водночас 18,29 % студентів працюють без особливого бажання досягти освітньої мети. У них відсутній стійкий науковий інтерес до ознайомлення з художніми текстами, до усвідомлення літературознавчої інформації, а навчальні завдання виконують, докладаючи істотних зусиль. Виникнення будь-яких, навіть незначних, перешкод в опануванні художньо-мистецькою чи літературознавчою інформацією різко знижує їхню активність і може зруйнувати інтерес до літературознавчої діяльності. Сучасні дослідники доводять, що життєвий і професійний успіх майбутніх учителів залежить від коефіцієнту інтелекту лише на 20 %. Важливими чинниками, що впливають на самовираження, самоактуалізацію, саморозвиток, самовдосконалення особистості визнають цілеспрямованість, працездатність, волю і коефіцієнт емоційного розвитку [392]. Аналіз практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури засвідчує істотний вплив емоційного інтелекту у процесі діалогічного опанування навчальних курсів (реальний чи уявний діалог із персонажем, письменником, літературознавцем, літературним критиком та ін.; повага до міркувань учасників літературознавчого диспуту, тематичної дискусії тощо). Ми свідомі, що високий рівень емоційного інтелекту сам по собі не може забезпечити ефективний розвиток літературознавчої компетентності. Він є одним із системоутворювальних механізмів такого процесу, забезпечує розвиток умінь, пов'язаних із розумінням, осмисленням і керуванням емоціями, що виникають у процесі читання, усвідомлення й інтерпретації художніх, літературно-критичних, публіцистичних, літературознавчих текстів, а також під час власної творчості. Приміром, це може бути спроможність зрозуміти стан душі автора у певний момент творчої діяльності, чітко усвідомити настрої і почуття літературних персонажів, а також – спрогнозувати емоції інших студентів чи школярів, що з'являться внаслідок ознайомлення з конкретним художнім текстом, написання творчої роботи тощо.

Майбутнім учителям-словесникам, які вміють керувати своїми емоціями, легше вдається розвинути такі якості, як ініціативність і готовність працювати у постійно змінному науковому просторі й інноваційному освітньому середовищі, нестандартних ситуаціях, зумовлених умовами майбутньої фахової праці. Сформовані у майбутніх учителів-словесників вміння розпізнавати й усвідомлювати почуття інших, сприяли виробленню здатності на основі сформованої літературознавчої компетентності впливати на учнів, спонукати їх до діяльності.

Отже, емоційний інтелект є важливим психологічним чинником розвитку літературознавчої компетентності студентів, а його аналіз – необхідною умовою прогнозування успіху фахової діяльності, процесів самовираження, самоактуалізації, самопрезентації і саморозвитку.

Характерною особливістю пізнавальної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, зазвичай, є сензитивність, тобто підвищена чутливість, яскравість емоційних переживань, мовленнєве розмаїття і гнучкість, комунікативна образність, особливе емоційне забарвлення мови, що передає його експресивність. Зважаючи на це, ефективний розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників можливий лише за умови гармонійного синтезу емоційно-почуттєвого і раціонального компонентів їхньої особистісної сфери. Емоційно-почуттєвий компонент особистості постає своєрідним каталізатором формування фахової свідомості майбутніх учителів української мови і літератури й розвивається в процесі та за результатами спеціально дібраних або створених соціокультурних і професійних ситуацій. Означені індивідуально-особистісні психічні явища схарактеризовано у структурі мотиваційно-ціннісного, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності (підрозділ 2.3) та деталізовано в показниках інформаційно-когнітивного й афективно-регулятивного критеріїв (підрозділ 3.2). Емоції стимулюють мотиви, які спонукають до дій, і впливають на соціальні настанови й ціннісні орієнтації. Саме тому емоційне забарвлення переживань, «відчуття» ситуацій літературознавчої діяльності позиціоновано як важливу рушійну силу виникнення стійких мотивів і механізмів, що забезпечують успішність літературознавчої діяльності у конкретних ситуаціях.

Закономірність впливу емоційного інтелекту на розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури можлива за умови аналізу та прогнозування успіху власної діяльності, конкретизованих процесами



самовираження, самоактуалізації та саморозвитку. Тому у дослідженні враховуємо роль операційно-вольових чинників розвитку літературознавчої компетентності, з-поміж яких виокремлюємо:

–спроможність адекватно мистецькій сутності сприймати, аналізувати й оцінювати літературно-художні явища, літературознавчі закономірності і факти;

–наявність критичного мислення, філологічних і творчих здібностей;

–підготовленість до виконання різних видів літературознавчої діяльності, що може бути конкретизована спроможністю критично й творчо опановувати різні погляди на дискусійні питання, робити самостійні логічні висновки на основі осмислення праць відомих учених і дійсного стану літературно-художньої практики й передбачає володіння різними методами, формами і способами усіх видів виконання літературознавчої діяльності;

–цілеспрямованість у виконанні літературознавчого аналізу літературно-художніх творів, а також комплексне осмислення сприйнятих і власних текстів та їх аналіз на основі принципів науковості, історизму, системності, асоціативності, культуровідповідності;

–володіння метамовою літературознавства, і зокрема спроможність коректно й аргументовано відповідати на запитання, чітко і логічно правильно висловлювати власні міркування, переконливо доводити свою позицію, виявляючи при цьому високий рівень мовно-риторичної, філологічної й загальної культури;

–стійкий інтерес до виконання самостійної пошукової роботи з навчальних курсів професійної підготовки, а саме: педагогіки, психології, історії, літературознавчих, лінгвістично-філологічних дисциплін і методик викладання української/зарубіжної літератур;

–здатність вирішувати організаційно-процесуальні питання літературознавчої діяльності, що можуть виникати в освітньому, навчально-виховному, творчому процесі;

–спроможність використовувати весь арсенал чинників педагогічного впливу на процес опанування літературно-художніх творів і літературознавчих розвідок із метою підвищення його результативності та інтенсифікації.

Означені якості відображено в загальній структурі літературознавчої компетентності (інформаційно-змістовий і праксеологічно-рефлексивний компоненти) у підрозділі 2.3 та враховано у визначенні показників інформаційно-когнітивного і праксеологічного критеріїв (підрозділ 3.2).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури формування, виявлення і розвиток літературознавчої компетентності обумовлювали сукупністю нормативно-регулювальних чинників як уявлень індивіда про операційно-технологічні особливості кожного виду літературознавчої діяльності, що забезпечують:

– відповідність професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури запитам сучасного полікультурного простору;

– вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики, особистісно-професійного профілю фахівця стосовно науково-теоретичної обізнаності студента в питаннях теорії й технологій виконання різних видів літературознавчої діяльності;

– володіння поняттєво-категорійним апаратом літературознавчих галузей і суміжних наук (лінгвістики, культурології, мистецтвознавства, психолінгвістики, семіотики, герменевтики, читачезнавства, наратології, психології читання);

– усвідомлення взаємозалежності читацької культури людини і її літературознавчої компетентності, яка є засобом адекватного прочитання художніх текстів;

– здатність цілісно пізнавати іманентну сутність літератури як різновиду мистецтва, систематизувати історико-, теоретико-літературні знання й літературно-критичні оцінки художніх явищ;

– схильність до літературно-критичного аналізу й світоглядної інтерпретації літературного твору;

– спроможність порівнювати твори, визначені навчальними програмами для обов'язкового опрацювання, й особистісними читацькими інтересами конкретизовані вміннями виконувати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників із літературознавчих курсів, вміння зіставляти нормативні вимоги з дійсними результатами практичної діяльності;

– здатність до розуміння смислу і логіки розгортання ситуацій, пов'язаних зі сприйманням, осмисленням та інтерпретацією прочитаних текстів;

– схильність до інтелектуальної й особистісної рефлексії (схильність до художньо-педагогічних рефлексій (рефлексія усвідомлених знань і напрацьованого досвіду, художньо-естетичних смислів і сутностей, ідей як засобу для розкриття змісту уроку літератури й виконання завдань навчання і виховання);

– рефлексивні уявлення про зміст філологічних дисциплін як частини національної культури.

Усвідомлення сутності виділених інтегрованих індивідуально-особистісних якостей майбутніх учителів-словесників, що безпосередньо взаємодіють у літературознавчій діяльності і, таким чином, забезпечують розвиток досліджуваного феномену, обумовило їх диференціацію на дві групи властивостей: притаманні всім людям (емоційна чутливість, літературна обізнаність, елементарна літературознавча грамотність, емоційний настрій, гнучкість, толерантність, читацькі інтереси, художньо-естетичні орієнтири і смаки); розвинені в результаті цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (літературно-творчі, філологічні, педагогічні і психологічні здібності, детерміновані певним обсягом загальношкільських, літературознавчих, естетичних, нормативних і спеціальних знань (відповідно до методів аналізу художніх творів – герменевтичних, інтерпретаційних, міфопоетичних, феміністичних, наратологічних знань тощо); розвинені здібності, вміння і сформовані навички літературознавчої діяльності, здатність до професійної рефлексії, установка на самопізнання, професійне самовдосконалення і саморозвиток.

Наведені у підрозділі міркування дозволяють диференціювати такі психологічні чинники: мотиваційно-орієнтаційні, емоційно-афективні, нормативно-регулятивні, процесуально-вольові. Кожну групу чинників вирізняє специфічна природа. Однак, солідаризуючись із позицією Г. Костюка, вважаємо, що означені чинники, інтегровано діють на особистість і сприяють утворенню внутрішніх суперечностей, отже, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Натомість, постають нові суперечності, що знову виконують функцію внутрішніх спонук до вдосконалення особистості, її діяльності. Відтак, в індивідуально-особистісній площині, внутрішні і зовнішні суперечності взаємопов'язані й у сукупності є основним джерелом і рушійною силою розвитку літературознавчої компетентності до рівня фахової майстерності. Саме зовнішні і внутрішні суперечності комплексно діють на розвиток кожного окремого складника літературознавчої компетентності та на означений феномен загалом, тому формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розглядаємо як цілісний, динамічно-неперервний процес, що інтегрує інтелектуально-змістовний, емоційно-виражальний та художньо-творчий рівні взаємодії реципієнта з літературними творами, і в такий спосіб сприяє індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному становленню майбутніх учителів як творчих фахівців із власним стилем діяльності. Висвітлене розуміння динаміки розвитку структурних

компонентів літературознавчої компетентності має умовний характер, тобто виокремлення складників цілісного професійно-особистісного феномену здійснюємо лише для усвідомлення його теоретичної сутності.

На основі проведеного дослідження увиразнено основні положення щодо становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. По-перше, формування літературознавчої компетентності суттєво обумовлюється сукупністю світоглядних уявлень індивіда про роль, значення і сутність літературознавчої діяльності та змістово-технологічні особливості кожного її різновиду, а також нормативні вимоги до такої активності. По-друге, на розвиткові літературознавчої компетентності студентів негативно позначаються соціокультурні чинники прогресу людської цивілізації, зумовлюючи динаміку зниження інтересу майбутніх словесників до читання творів високої культури, невміння ними глибоко усвідомлювати сенс кожного слова й усього твору в цілому, отримувати насолоду від «повільного», «вдумливого» читання, натомість підвищують рівень захоплення творами масової, популярної літератури й кітчю, для усвідомлення яких достатньо рівня «наївно-реалістичного прочитання». По-третє, у педагогічній практиці частими є ситуації ігнорування синтезу емоційно-почуттєвого і раціонального компоненту особистісної сфери, бо емоції стимулюють мотиви, які спонукають до дій і водночас структурно охоплюють соціальні настанови й ціннісні орієнтири. По-четверте, становлення літературознавчої компетентності істотно залежить від рівня сформованості у випускників загальноосвітніх і спеціалізованих середніх навчальних закладів інтересу до різних видів літературознавчої діяльності. По-п'яте, розвиток літературознавчої компетентності не є стратегічною метою професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, а тому недостатньо використовуються можливості і потенціал навчальних курсів та позааудиторної роботи в означеному напрямі. По-шосте, невирішеним є питання щодо цілісного оволодіння студентами-філологами теоретичними знаннями й практичними вміннями літературознавчої діяльності під час аудиторних занять, індивідуальної і самостійної навчально- і науково-дослідницької роботи та виконання завдань під час проходження фахових практик. По-сьоме, відсутня сприятлива емоційна атмосфера для розвитку літературознавчої компетентності, ігнорується особистий приклад викладача щодо ефективного здійснення літературознавчої діяльності. Розвиток літературознавчої

компетентності залежить від цілеспрямованості й системності цього процесу в межах його структурних складових. Визначення сукупності чинників, які інтегративно впливають на розвиток досліджуваного феномену, дозволяє раціонально спроектувати й впровадити систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

### Висновки до розділу 3

Теоретичний аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів-словесників під кутом досліджуваної проблеми засвідчив наявність істотних здобутків і суперечливих моментів у світовій та вітчизняній освітній практиці, комплексу чинників, що впливають на підвищення рівнів сформованості літературознавчої компетентності. Професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури обґрунтовано як відкриту, цілісну, багатовимірну систему, зміст і процес якої зумовлюється синтезом стратегічних цілей, пріоритетних завдань, провідних наукових підходів і принципів, спроектованих результатів, оптимально дібраних методико-технологічних засобів. Головним результатом позиціоновано готовність майбутніх учителів до професійної діяльності та самореалізації, а одним із інтегративних утворень, що її характеризує, – літературознавчу компетентність. На основі аналізу нормативної документації, науково-методичного забезпечення освітніх процесів охарактеризовано провідні ознаки професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури: оновлення нормативно-законодавчого підґрунтя і розроблення галузевих стандартів професійної підготовки відповідно до Національної рамки кваліфікацій; модернізація стратегій, змісту, форм і технологій освіти на засадах філософії націєцентризму, лінгвофілософії, логодіцеї, фундаменталізації, відкритості, інформатизації, інтердисциплінарності, практикозорієнтованості, регіоналізації, диверсифікації; засвоєння психотерапевтичних функцій мистецтва і, зокрема, художнього слова в роботі з особистостями різних вікових категорій, соціальних груп; оволодіння комунікативними, технологічними навичками; збагачення науково-освітнього контенту в результаті адаптування здобутків теоретичного й емпіричного зарубіжного літературознавства, прогресу літературно-художньої практики; підвищення значущості інтелектуально-творчого потенціалу

особистості тощо. Доведено, переваги зарубіжного досвіду, а саме: підвищення рівня професіоналізму випускників педагогічних навчальних закладів, відповідальності студентів стосовно результатів праці, наближення змісту професійної підготовки до актуальних потреб школи. Обґрунтовано, що для прогресу літературознавчої компетентності доцільно постійно оновлювати цільові настанови опанування навчальних курсів, виокремлювати завдання для розвитку критичного мислення студентів, активізувати їхні потреби поглиблювати рівень літературознавчої обізнаності, підтримувати їх у самопідготовці, розв'язанні непередбачуваних ситуацій, змін соціальних ролей, саморозвитку, посилювати практичний аспект професійної підготовки.

Відповідно до розробленої структури літературознавчої компетентності, результатів теоретичного аналізу освітньої практики і, зокрема, змісту професійної підготовки педагогів-філологів визначено рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на основі встановлених критеріїв і показників: мотиваційно-орієнтаційний критерій (показники: професійно-ціннісні орієнтації, професійний інтерес, потреба в досягненнях); інформаційно-когнітивний критерій (показники: науково-теоретична обізнаність, володіння універсальними здатностями щодо пізнання, мислення, ступінь володіння метамовою літературознавства, здатність до інтелектуальної й читацької рефлексії); афективно-регулятивний критерій (показники: емоційно-образна розвиненість, емпатійність, емоційна гнучкість, здатність до професійної саморегуляції); праксеологічний критерій (показники: вміння і навички виконувати різні види професійно-педагогічної і літературознавчої діяльності; володіння механізмами читання й розуміння літературно-художніх творів, літературно-критичних оглядів, наукових праць; володіння прийомами аналізу, інтерпретації художніх творів). Розроблено рівневу диференціацію розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: індиферентно-наслідувальний, репродуктивний, конструктивний, адаптивно-професійний, творчий.

З урахуванням результатів вивчення наукових студій із проблем професійної, педагогічної, філологічної освіти і досвіду освітньої практики, виокремлено чинники, що впливають на формування, виявлення та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. З-поміж історико-культурних чинників: розшарування українського соціуму, утвердження пріоритету інформаційно-

комунікаційних технологій, пріоритетний розвиток соціальних мереж, індустрії розваг, домінування медіаосвіти і дистанційних форм навчання, стихійність і строкатість інформаційного контенту, оновлення соціокультурного простору під впливом становлення теорії людського капіталу та формування суспільства знань, переорієнтація системи життєвих цінностей і моделі життєдіяльності людини, невисокий рівень загальної культури суспільства загалом і читацької культури зокрема, зниження авторитету педагогічної професії й інтересу до опанування художніх творів вітчизняної літератури, еkleктичний характер літературного простору, множинність літературознавчої методології, домінування кліпового художнього мислення тощо; соціально-психологічні чинники: негативні тенденції, які виникли на тлі деградації суспільної моралі й громадянської думки, нехтування перспективами національного і духовного розвитку українців, що зумовило поширення громадянської позиції про соціально успішну людину як матеріально забезпечену й незалежну; встановлення моделей поведінки з домінуванням матеріальних інтересів, зниженням критеріїв оцінювання своїх вчинків і підвищення агресивності в стосунках із зовнішнім світом; психолого-педагогічні чинники: специфіка гуманітарного знання; емоційно-чуттєва атмосфера; особистий приклад викладача; індивідуально-особистісні якості студента; ефект цілепокладання; ідеї інтегративного, герменевтичного, креативного підходів; принципи наступності, доступності, науковості, співтворчості; зорієнтованість професійної освіти на когнітивну, дослідницьку, власне практичну діяльність студентів як основу літературознавчої діяльності; зміст взаємодії і спілкування на заняттях; потенціал літературознавчої діяльності в опануванні навчальних курсів, організації практик, що забезпечує взаємодію літературознавчої і професійної діяльності вчителя-словесника.

Недостатній рівень розвиненості індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей майбутніх учителів української мови і літератури окреслив необхідність створення системи формування та розвитку в них літературознавчої компетентності у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора: [26], [28], [35], [36], [42], [43], [46], [47], [48], [59], [61].

## РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ4.1. Теоретичне моделювання системи формування та розвитку літературознавчої  
компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Джерельною базою і теоретичним підґрунтям розроблення системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є наукові праці щодо моделювання педагогічних систем (А. Алексюк [7], Ю. Бабанський [19], Вол. Бондар [93], Л. Вовк [113], П. Гусак [155], Н. Дем'яненко [161], О. Дубасенюк [179], М. Корець [286], В. Кушнір [309], О. Лаврентьєва [314], В. Луговий [333], Н. Ничкало [385], В. Огнев'юк [396], О. Падалка [416], Н. Протасова [454], Л. Сущенко [534], О. Тимошенко [536], О. Шевнюк [585] та ін.), а також професійної підготовки вчителів-філологів. З-поміж значущих – праці, в яких розроблено практичну систему формування риторичної особистості майбутніх педагогів (Г. Сагач) [483; 484]; методичну систему формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури (Н. Остапенко) [410]; навчально-методичну систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на компетентнісних засадах (О. Семеног) [494]; систему професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями (І. Соколова), що охоплює управлінський, акмеологічно-аксіологічний, технологічно-процесуальний компоненти [521]; навчально-методичну систему розвитку креативності в майбутніх учителів літератури (О. Куцевол), центральною ідеєю якої є креативно-інноваційна стратегія, відображена в змістовому, педагогічному й методичному аспектах [308]; концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (В. Коваль), що інтегрує методологічно-цільовий, особистісний, організаційно-змістовий, технологічно-процесуальний, результативний блоки [265].

З метою цілісного відтворення структури процесу формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у межах професійної підготовки застосовуємо метод теоретичного моделювання, що забезпечує наукове пізнання складних явищ на основі дослідження їх *моделей* – предметних чи знакових систем, що відображають певні характеристики (ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [136; 562].



Незважаючи на напрацьований досвід, у моделюванні педагогічних систем і їх упровадженні у вітчизняний освітній простір підготовки майбутніх учителів-словесників недостатньо враховується потенціал особистісно-професійного становлення студентів як творчих фахівців, новітні освітні тенденції інтердисциплінарності, студентоцентрованого навчання, навчання, заснованого на дослідженнях, практикозорієнтованості, філологізації освітнього процесу, що посилює необхідність розроблення системи формування і розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У дослідницькому пошуку опираємося на визначення *системи* як «множини елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один із одним та утворюють певну цілісність і єдність» [405, 338], «планомірно розташовані й об'єднані єдиною метою, загальними цілеспрямованими правилами кореляційних узаємозв'язків» [109, 1320].

У розробленні системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників урахуємо закономірні ознаки теоретичного моделювання: *об'єктивність* відображення концептуальної складно структурованої конструкції щодо дійсних характеристик становлення особистісно-професійного феномену; *цілісність* виокремлених компонентів і зв'язків у структурі розвитку літературознавчої компетентності; *адекватність* змісту складників і відношень істотним ознакам дефініцій базових понять. Принципово важливою є позиція про неприпустимість ототожнення педагогічного процесу, спрямованого на формування літературознавчої компетентності, із здобуттям професійної освіти. Натомість орієнтуємося на такі *ідеї зарубіжного досвіду* стосовно підготовки майбутніх учителів [316]: пріоритет творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу; підвищення ціннісної значущості знань, формування професійних умінь майбутнього учителя в системі фахової освіти; необхідність досліджувати й організовувати підготовку майбутніх учителів як педагогічний процес, в якому в інтерпретованій формі відтворено набуті індивідуально-особистісні і професійно-діяльнісні якості, досвід діяльності та рефлексію.

Визначені особливості підтверджують логіку дослідницького пошуку стосовно цілісного формування структурно-змістових складників феномену й одночасної диференціації інформаційно-змістового, мотиваційно-ціннісного, праксеологічно-рефлексивного компонентів й увиразнюють розуміння системи формування та розвитку літературознавчої компетентності як відкритого для зовнішніх впливів складного утворення, що відображає цілісність процесу, деталізоване складовими перспективно-цільового, концептуально-теоретичного, методико-технологічного, оцінно-результативного блоків і презентоване у вигляді складної теоретичної моделі (рис. 4.1).

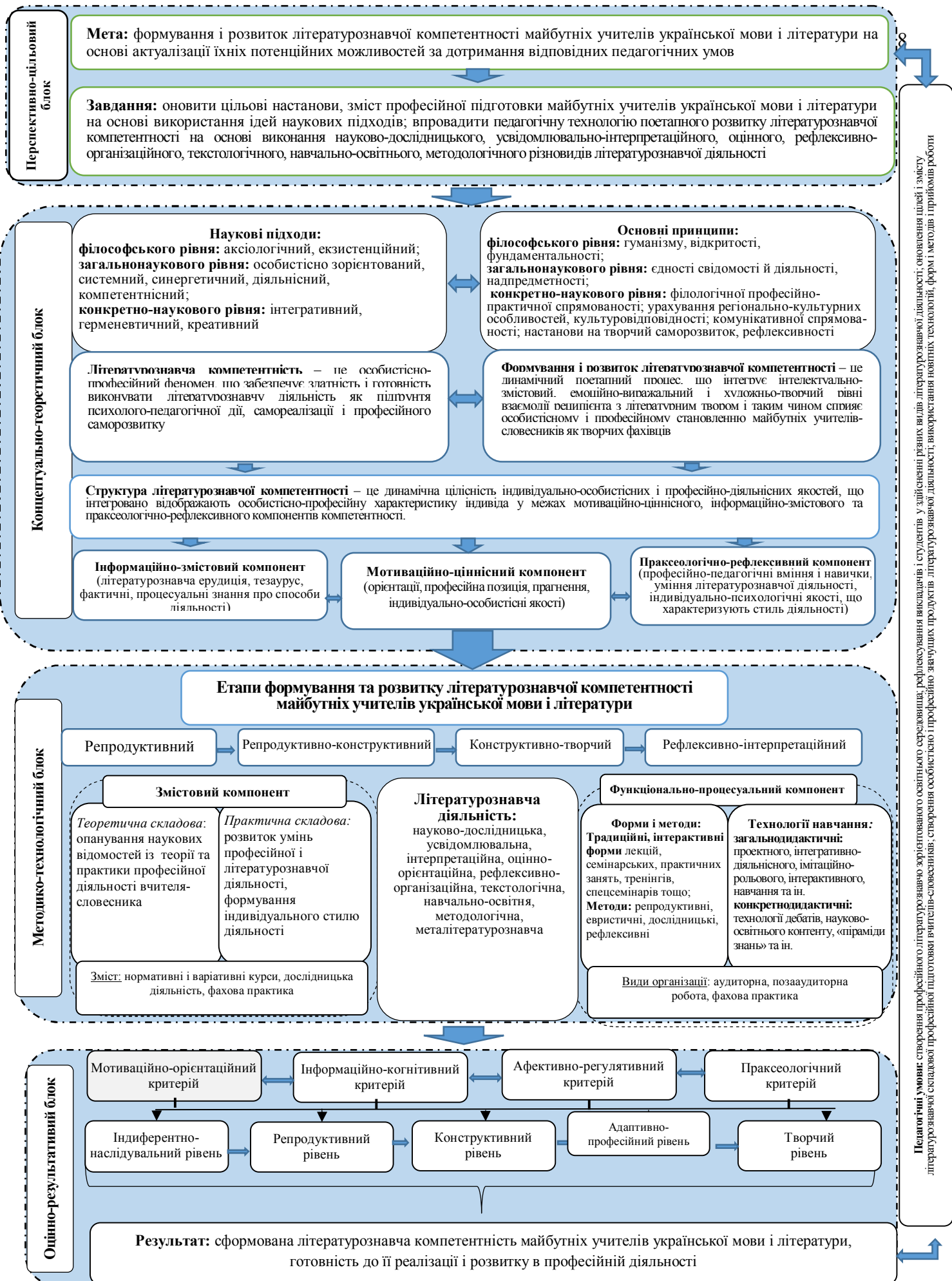


Рис. 4.1. Модель системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів

Відповідно до спроектованої моделі у *перспективно-цільовому блоці* розкривається мета системи: з урахуванням соціального замовлення, відображеного у Законах України «Про освіту» (1991) [199], «Про вищу освіту» (2014) [198], Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1994) [163], «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) [276], «Білій книзі національної освіти в Україні» (2010) [77], «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012) [376], Педагогічній Конституції Європи (2013) [424], галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) [284], «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), відповідно до вимог освітніх стандартів [128; 165] забезпечити формування й розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на основі актуалізації їхніх потенційних можливостей (світоглядної і професійної позиції, громадянськості, морально-етичних ставлень, філологічних і літературно-творчих здібностей, літературознавчої ерудиції, професійно-педагогічних здатностей). Досягнення поставленої мети передбачає виконання *завдань*: уточнити цільові настанови, осучаснити зміст професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі практичної реалізації ідей наукових підходів та принципів як сукупності методологем конкретно-наукового та методико-технологічного рівнів методології; впровадити педагогічну технологію поетапного формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників.

У *концептуально-теоретичному блоці* висвітлюються наукові підходи й основні принципи формування та розвитку досліджуваного утворення, диференційовані за філософським, загально-, конкретно-науковим рівнями дослідження; відображено компонентну структуру літературознавчої компетентності, своєрідність процесу розвитку досліджуваного феномену в майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах. У контексті обґрунтування складових блоку розглянемо принципи конкретно-наукового рівня, а саме: україноцентризму, європеїзму, культуровідповідності, етнокультурності й етнізації; філологічної, професійно-практичної спрямованості; адаптованості та наступності професійних літературознавчих відомостей; керованості та самокерованості; модульності; діалогічності; диференціації та індивідуалізації; автономності й інтегративності; настанови на творчість і творчий саморозвиток; опертя на самостійну роботу, самостійне навчання; рефлексивності.

Реалізація ідей *україноцентризму, врахування націокультурних цінностей* у межах євроінтеграційних процесів означає потребу звернення до принципів *етнокультурності й етнізації*. Їх дотримання дозволяє синтезувати явища контекстного розгляду літературно-художніх явищ, спонукати студентів до пізнання локальних особливостей розвитку культури й літератури та подальшого їх використання в освітньому процесі з метою формування світоглядної позиції про «етнокультурні первні», поглиблення знань про національні та загальнолюдські цінності, моральні принципи рідної культури, мови, історії тощо, і слугує рушійною силою особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів як творчих фахівців. Врахування означених принципів увиразнює зміст професійної підготовки майбутніх учителів-словесників під кутом таких атрибутів націокультурної політики: динаміка розвитку соціокультурної ситуації в конкретному населеному пункті (фольклор, літературно-мистецьке краєзнавство, музеєзнавчі, етнографічні, геопоетичні (літературно-краєзнавчі) розвідки); мовно-літературна політика й планування її на регіональному рівні (наприклад, реалізація програмних документів – Державної програми відродження українського книговидання (16.02.2016), петиції-звернень – приміром, «Антисуржик», «Рідне слово», Літературно-мистецький фестиваль «Українські передзвони», діяльність проекту «Екранізація творів класиків української літератури», «Концепція розвитку української мови, культури та виховання історичної пам'яті у жителів міста Києва на 2015–2020 рр.» (Рішення КМДА від 28.05.2015 № 571/1435), створення спільноти «Київ україномовний» у соціальній мережі Facebook, кампанія «Київ читає українською» тощо); затребуваність фахівців-філологів на ринку праці загалом і освітніх послуг зокрема; традиції й особливості національно-культурного розвитку етнічних груп певної території; локальний літературний потенціал (легенди, перекази, ідіоматичні вислови, твори місцевих письменників тощо).

Методично ефективна реалізація принципів уможлиблює активізацію світоглядної та професійної позиції студентів, актуалізацію їхніх інтелектуально-творчих ресурсів, фахових знань, умінь і навичок, естетичних смаків, емоційного інтелекту. Важливо, щоб майбутні вчителі української мови і літератури, здійснюючи літературознавчу діяльність, усвідомлювали соціокультурну роль і відповідальність, відчували потребу в самоосвіті й самовдосконаленні, мали змогу реалізувати набуті літературознавчі знання і вміння.

Дотримання принципів етнокультурності, етнізації, культуровідповідності, апелює до принципу *філологічної професійно-практичної спрямованості*, необхідність

урахування якого підтверджується суспільним впливом філології. Означена наука, по-перше, інтегрує в собі галузі знання про культуру народу й суспільства, відображену з допомогою знаків первинної (мовної) та вторинної (літературно-художньої) систем, і, по-друге, реалізується на основі осмислення художніх образів літератури у вимірі історичного, соціального, художнього, культурно-етичного, лексико-семантичного, ідіоматичного розвитку. Філологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів-словесників зумовлює своєрідність змісту навчальних курсів, виконання навчальних та наукових досліджень, завдань фахових практик. Для успішної самореалізації в соціокультурному й професійному середовищі майбутнім учителям української мови і літератури бажано: опанувати науково обґрунтовані відомості про традиційні та новітні парадигми літературознавства, що є фундаментальним підґрунтям осмислення літературно-художніх явищ, логічно правильного вибору видів, алгоритмів і прийомів виконання літературознавчої діяльності; бути обізнаними з герменевтичними техніками, характеристиками рівнів розуміння сприйнятих текстів, методичними шляхами ефективної організації літературознавчої діяльності в системі шкільної літературної освіти; оволодіти вміннями порівнювати, зіставляти, систематизувати літературно-мистецькі феномени тощо. Дотримання цього принципу передбачає використання філологічних відомостей у контексті опанування історичних, культурологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, методичних навчальних дисциплін (наприклад, емоції і почуття особистості, стратегії поведінки людини у різних життєвих ситуаціях, історико-культурні відомості, образ учителя, стилі педагогічного спілкування, педагогічна вправність наставника, методи і прийоми роботи на уроці й у позакласній роботі, висвітлені в художніх, публіцистичних творах, мультимедійних продуктах та ін.). Отже, принцип філологічної професійно-практичної спрямованості актуалізує літературознавчу діяльність як пріоритетний спосіб опанування навчальних курсів професійної підготовки, виконання літературознавчих розвідок, завдань фахових практик, стимулює уважне ставлення студентів до літературно-художніх явищ і фактів літературного процесу.

Оскільки зміст філології як наукової галузі не може бути повністю ідентичним змістовому наповненню навчальних курсів, то в розробленій системі враховуємо *принцип адаптованості й наступності* професійних літературознавчих відомостей, що ґрунтується на вимогах доступності і послідовності теоретичної інформації. Дотримання

принципу забезпечуємо адаптуванням змісту, форм, технологій, методів і прийомів засвоєння літературознавчих відомостей індивідуальним особливостям студентів, їхнім навчальним можливостям. Успішність реалізації принципу передбачає виокремлення концептуальних об'єктів як інтегральних центрів адаптування наукової інформації відповідно до запитів, потреб, рівнів інтелектуального й емоційного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури.

Необхідність урахування *принципів керованості й самокерованості* в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури пояснюємо реалізацією ідей синергетичного й екзистенційного підходів як методологічного підґрунтя вищої освіти. Дотримання принципів можливе на основі формулювання цілісної мети професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури та її сприйняття всіма суб'єктами освітнього середовища ВНЗ як новітньої стратегії організації процесу фахової освіти. На основі цього принципу можливо встановити особливості самоорганізації студентів, що вмотивовує їх до здійснення літературознавчої діяльності в опануванні навчальних курсів, виконанні літературознавчих досліджень і завдань фахової практики.

Доцільність звернення до *принципу модульності* пояснюємо своєрідністю організації розвитку літературознавчої компетентності з урахуванням модульних технологій навчання, а також інтегрованих модульних освітніх програм особистісно-професійного становлення. Відтак структуруємо зміст професійної підготовки в інтегровані курси чи модулі (приміром, «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика», «Сучасний урок літератури», «Культура професійного спілкування педагогічних працівників» та ін.). У кожному з таких модулів чітко виокремлюємо професійні завдання, враховуємо функціональні види діяльності вчителя української мови і літератури, що сприяє диференціації й індивідуалізації в навчанні, самостійності, варіативності і багаторівневості у професійній підготовці. За таких умов зміст фахової освіти розглядаємо як підґрунтя трансдисциплінарного синтезу гуманітарних знань. Розроблення інтегративних модулів дозволяє враховувати різні рівні інтелектуальної підготовленості студентів як із гуманітарних наук, так і з суміжних предметних галузей, детермінованих спеціалізацією, а також набутий досвід літературознавчої діяльності.

Використання принципів *автономності* й *інтегративності* детермінується універсальністю і, водночас, унікальністю навчальних дисциплін (педагогічних, психологічних, культурологічних, естетичних, літературознавчих, лінгвістичних, методичних, лінгводидактичних) за умови їх внутрішньої цілісності. Дотримання принципів у системі формування та розвитку літературознавчої компетентності має місце як у межах однієї дисципліни, так і в системі професійної підготовки. Інтеграцію навчальних курсів реалізуємо шляхом виокремлення домінуючого виду діяльності – роботи з текстом, в якому відображено історико-культурні здобутки поступу людської цивілізації. Практичне застосування принципів передбачає визначення інтегровувальних центрів (наприклад, конкретна історико-літературна епоха, напрям, стиль мистецької творчості, постать митця, художній метод та ін.), у яких було б вміщено елементи ключових понять (художнє слово, текст, структура тексту, художній твір, образ, зображально-виражальні засоби, автор, художнє мовомислення, стиль, мистецтво й ін.). За умови такої організації освітніх процесів можливо оптимально поєднати наукові здобутки літературознавчої, лінгвістичної, педагогічної, психологічної, методичної, філософської, культурологічної, мистецтвознавчої, естетичної наук. За ефективною інтеграції утворюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія науково-педагогічних працівників і студентів для спільної літературознавчої діяльності, яку стимулюємо на основі застосування колективних форм навчання (тематичні дискусії, «дискусійні панелі», колективні обговорення у форматі міні-коворкінга (англ. «Co-working»), міні-воркшопа (англ. «Workshop»), квесту, творчі майстерні, засідання-обговорення, круглі столи, творчі зустрічі тощо). На основі предметної інтеграції історико-літературних курсів поглиблюємо світоглядне уявлення майбутніх учителів української мови і літератури про цілісність художньо-мистецького світу, літературного процесу й літературного розвитку. Інтеграція навчальних курсів у межах компетентнісного підходу позитивно впливає на формування міждисциплінарних знань студентів, а також увиразнює спільність цілей і результатів різних курсів – розвиток індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей студентів, що синтезуються у змісті літературознавчої компетентності.

У межах розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності враховуємо принципи *диференціації* й *індивідуалізації* у складанні індивідуальних завдань-проектів для студентів із різними рівнями інтелектуального й

емоційного розвитку, індивідуальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтирів, рівнів сприймання, розуміння й інтерпретації текстів, самостійності і творчості. У процесі професійної підготовки передбачаємо: індивідуально зорієнтовану підтримку майбутніх учителів-словесників в усвідомленні власних потреб, інтересів, мети, завдань самореалізації; створення сприятливих умов для актуалізації природних задатків, філологічних, літературно-творчих здібностей, універсальних властивостей системного, критичного, образного мислення, їх творчості та рефлексії.

Істотне значення для формування та розвитку літературознавчої компетентності має дотримання *принципу настанови на творчий саморозвиток*. Сутність принципу пояснюємо філософськими й загально-психологічними світоглядними уявленнями про особистість як цілісну «відкриту» систему, складники якої гармонійно взаємодіють і у такий спосіб обумовлюють творчий саморозвиток індивіда (інтегративну характеристику його індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних процесів (психічних і поведінкових), виявлених у формі механізмів самореалізації особистості у напрямі особистісно-професійного зростання). Основну роль реалізації принципу відводимо рефлексії, що впливає на самореалізацію, самоактуалізацію і подальше професійне самовдосконалення. Дотримання принципу забезпечуємо використанням численних підходів, технологій і методів роботи студентів із різностильовими текстами (шкіц, академічне есе, репортаж, замітка, стаття, інтерв'ю, анотація, рецензія, сценарій), мультимедійними продуктами (презентація, буктрейлер, блог, міні-сайт тощо).

Принципи *опертя на самостійну роботу, самостійне навчання* обумовлюються сутністю кредитно-трансферної системи організації професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Своєрідність принципів полягає в забезпеченні сприятливих умов для самостійної літературознавчої діяльності студентів в опануванні навчальних курсів, виконанні навчальних і наукових досліджень, завдань фахових практик. Дотримання принципу забезпечуємо використанням потенціалу самостійної роботи (підготовка до семінарських, практичних, лабораторних занять, тренінгів, тематичних дискусій, коворкінгів, квестів, доповнення конспекту лекцій, ведення «подвійного читацького щоденника», словничка літературознавчих термінів тощо), індивідуальної роботи (виконання проблемно-пошукових, науково-дослідницьких, індивідуальних навчально-дослідницьких, проектних завдань). У такий спосіб формуємо чітку активну світоглядну і професійну позицію студентів до літературознавчої



діяльності і творчості, стимулюємо їхні прагнення в оволодінні фахом, розвитку власних індивідуально-особистісних особливостей, формування ціннісних орієнтирів, настанов, переконань, світогляду, а також потреби самореалізації і подальшого самовдосконалення.

У системі формування та розвитку літературознавчої компетентності враховуємо *принцип рефлексивності*. Реалізація принципу зумовлює створення сприятливих умов для зіставлення та порівняння студентом власних, індивідуально-особистісних ціннісно-світоглядних орієнтирів, настанов зі змістом літературно-мистецьких образів, морально-світоглядними переконаннями і правилами, відображеними у літературних текстах, співвіднесення результатів рефлексії з літературно-критичними оцінками твору й варіантами інтерпретацій інших студентів. Рефлексивне сприймання літературно-художніх явищ спонукає до розв'язання суперечливих питань у власній системі цінностей і цінностей, відображених письменником, а його результативність обумовлюється наявністю в майбутніх учителів української мови і літератури умінь аналізувати життєві цінності і переконання, досвід діяльності, навички пізнавати й усвідомлювати себе в контексті буття людини та соціуму. «Мистецька рефлексія» є процесом усвідомлення власних психічних станів і процесів, їх порівняння з особистісними переживаннями письменника, експліцитно та імпліцитно відтвореними в художньому творі, розмірковування над своїм життям, заглиблення у світ власних емоцій, почуттів і переживань, викликаних сприйняттям літературно-художніх явищ, зіставлення результатів осмислення творів із результатами самоаналізу внутрішнього світу [415]. Занурення у художній зміст образів сприяє більш глибокому розумінню мистецтва. Рефлексивне сприймання художніх образів передбачає заглибленню у внутрішній світ особистості, самопізнання. Відтак пізнання підтексту художніх творів, внутрішні переживання студентів слугують одним із механізмів регуляції процесу розвитку літературознавчої компетентності, зокрема її індивідуально-особистісних складників (мотивів, цінностей, ставлень, світоглядної і професійної позиції, естетичного смаку, загальної і професійної культури).

У розробленій системі враховуємо *принципи діалогічності й комунікативної спрямованості*, на основі яких формуємо в майбутніх учителів здатність зорієнтовувати навчально-виховний процес у школі на діалогічне осягнення літературно-мистецьких явищ, літературознавчих фактів і цілісного літературно-художнього простору загалом. Принципи реалізуємо в межах опосередкованих і безпосередніх стереотипних форм

діалогів. З-поміж опосередкованих вирізняємо типові кореляції: автор – текст – читач (викладач, студент, учитель, учень); викладач – текст; студент – текст; школяр – текст. Безпосередніми типовими формами діалогів позиціонуємо: викладач (читач, інтерпретатор, автор, науковець) – студент (читач, інтерпретатор, реципієнт); студент (читач, інтерпретатор, автор, учитель) – школяр (читач, інтерпретатор, слухач). Принцип діалогічності й комунікативної спрямованості передбачає активність діалогу між суб'єктами освітнього процесу, гуманістичні відносини. Діалогічність і комунікативну спрямованість розвитку літературознавчої компетентності забезпечуємо сформованими у студентів мовно-мовленнєвою, читацькою, літературною, інтепретаційною, етно- й соціокультурною, соціолінгвістичною та іншими компетентностями [30], а мовленнєвий розвиток у такому контексті розглядаємо як показник загальної та професійної культури майбутніх учителів української мови і літератури. Розмаїття мови й мовлення, ясність і точність міркувань, експресивність у пізнавальних процесах, спілкуванні уможливлують досягнення значних успіхів у розвитку літературознавчої компетентності як майбутніх учителів-словесників, так і учнів під час педагогічних практик.

Означені конкретно-наукові принципи розвитку літературознавчої компетентності в контексті дослідницького пошуку деталізовано низкою *принципів методично-технологічного рівня* (всебічної спрямованості освітнього процесу на роботу з текстом; індивідуально-особистісного характеру літературознавчої діяльності (суб'єктності сприйняття та інтерпретації літературно-художніх явищ); узгодженості форм і методів літературознавчої діяльності зі змістово-стильовими особливостями досліджуваного тексту (наукового, навчального, художнього, публіцистичного); поетапності розвитку літературознавчої компетентності: від наслідування еталонних зразків – до літературознавчої творчості; спрямованості освітнього процесу на перехід від інтуїтивних дій до поміркованого, науково обґрунтованого способу чи алгоритму виконання суперечливого завдання, активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності).

*Принципу всебічної спрямованості освітнього процесу на роботу з текстом* дотримуємося під час літературознавчої діяльності, центральним і системотвірним компонентом якої є текст твору як предмет дослідження і ґрунтовного вивчення. Реалізація принципу індивідуально-особистісного характеру літературознавчої діяльності (суб'єктності сприйняття літературно-художніх явищ) передбачає використання різних способів роботи з текстом (творче, коментоване читання, читання-

дослідження; культурологічний, психологічний, філологічний, міфологічний, структуралістський, герменевтичний аналіз, інтерпретація тощо) й урахування психолого-педагогічних особливостей відбору інформації, відповідно до рівнів літературного розвитку суб'єктів освітнього процесу. За ступенем читацьких настанов і читацької майстерності диференціюють *чотири рівні сприйняття літературного твору*, які враховуємо в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури:

– наївно-реалістичне сприйняття твору (художній дискурс сприймається як реальна життєва ситуація), що з огляду на емоційність і безпосередність, спонукає до подальшого усвідомленого й більш глибокого читання;

– усвідомлене сприйняття твору (художнього, навчального, публіцистичного, літературно-критичного чи наукового) не безпосередньо, а крізь призму авторської позиції, що передбачає виникнення потреби до розмірковувань, дискусій щодо прочитаного та рефлексії;

– концептуальне осмислення тексту твору як цілісного, системного об'єкту у змістовій площині (виокремлення авторського задуму як сукупності текстових особливостей твору);

– осмислення твору в науковому, історико-культурному, соціальному, літературному просторі (у зв'язках із сучасною художньою культурою та в контексті літературних і культурних традицій), критичне оцінювання індивідуального феномену мовомислення автора тексту, розкриття його концептуального задуму.

Виокремлені рівні сприймання тексту взаємопов'язані, а тому в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності враховуємо їх у цілісності.

Реалізацію *принципу узгодженості форм і методів літературознавчої діяльності зі змістово-стильовими особливостями опрацьованого тексту* (наукового, навчального, літературно-критичного, художнього, публіцистичного) забезпечуємо змістом навчальної діяльності й урахуванням стильової, соціокультурної, родо-жанрової специфіки конкретного літературно-художнього явища. Використання принципу уможливорює практичне втілення тенденцій іманентності й естетизму в опануванні літературно-мистецького простору і забезпечується підбором ефективних методик і технологій роботи з конкретним текстом. Проявляючись у суб'єкт-суб'єктних діадах («викладач – студент», «студент у ролі вчителя – учень»), цей принцип передбачає

інноваційність змісту діалогів і зумовлює створення суб'єктами взаємодії власного літературного тексту.

*Принцип поетапного розвитку літературознавчої компетентності* реалізуємо шляхом особливої організації навчання і забезпечуємо виділенням етапів розвитку літературознавчої компетентності (репродуктивного, репродуктивно-конструктивного, конструктивно-творчого, рефлексивно-інтерпретаційного), сутність яких розкриємо в наступному підрозділі. Практичне втілення принципу здійснюємо шляхом використання відповідних конкретно-дидактичних технологій, методів за алгоритмом: від наслідування еталонних зразків літературознавчої діяльності – до власної літературознавчої творчості.

*Ступеневість* освітнього процесу у ВНЗ зумовлює враховувати процесуальні характеристики літературознавчої компетентності (вияв, реалізація і подальший розвиток на бакалаврському і магістерському освітніх рівнях), що передбачає внутрішню динаміку, варіативність технологій, методів, форм її становлення. Динамічний характер змісту полягає в тому, що, окрім нової навчальної інформації, з кожним циклом самоорганізації додаємо результати попередньо виконуваної літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, що забезпечує його перехід на вищий рівень самоорганізації, а відтак, і новий етап розвитку літературознавчої компетентності.

*Принцип спрямованості освітнього процесу на перехід від інтуїтивних дій до науково обґрунтованого алгоритму виконання суперечливого завдання* передбачає активізацію зовнішніх і внутрішніх форм літературознавчої діяльності й реалізацію як зовнішньої (практико-професійної), так і внутрішньої (індивідуально-особистісної) форм діяльності, яка слугує механізмом перетворення індивідуальних властивостей у професійно значущу якість, забезпечує вияв літературознавчої компетентності та сприяє особистісно-професійному становленню студентів як творчих фахівців.

Цілісно означені принципи слугують детермінантами організації дослідно-експериментальної роботи за розробленою системою формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Концептуально-теоретичний блок розробленої системи охоплює низку наукових підходів до здійснення дослідно-експериментальної роботи. Оскільки особливості реалізації підходів як методологем філософського і загальнонаукового рівнів було

висвітлено у підрозділі 1.3, то в межах означеного підрозділу увагу зосередимо на підходах конкретно-наукового і методично-технологічного рівнів.

Використання *інтегративного підходу* зумовлено складною природою досліджуваного утворення й необхідністю синтетичного осягнення соціокультурного простору і наукового знання про нього. Реалізація підходу передбачає взаємопроникнення змісту й форм опанування навчальних курсів за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності. Інтегративний підхід уможлиблює розв'язання суперечностей між динамічним збільшенням обсягу знань і можливістю їх засвоєння, сприяє подоланню фрагментарності соціально-гуманітарних, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, культурологічних, літературознавчих, фольклористичних, лінгводидактичних та інших вузькопрофесійних знань майбутніх учителів української мови і літератури, забезпечує комплексне опанування ними зазначених видів інформації, оволодіння системою універсальних цінностей, формує системно-цілісний погляд на літературно-художній простір і художній світ загалом. У контексті розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури інтегративний підхід реалізуємо на основі використання мета-, між- і внутрішньопредметної інтеграції. Метапредметною інтеграцією передбачаємо опанування змісту навчальних курсів на основі синтезу науки і мистецтва як двох форм відображення суспільної свідомості, що реалізуємо в змісті й загальній стратегії навчання, спрямованого на розвиток літературознавчої компетентності. Реалізацію міжпредметної інтеграції забезпечуємо використанням відомостей із нових наукових галузей, наприклад, «Психологія літературної творчості», «Педагогічна риторика», «Педагогіка екзистенціалізму», «Педагогічна герменевтика», «Теорія сприйняття і розуміння художнього твору», «Психологія читацької діяльності», «Читачезнавство», викладанням синтетичних курсів: «Психоаналіз», «Психоісторія української літератури», «Літературна герменевтика», «Теоретичні основи аналізу художнього твору», «Основи літературознавчих досліджень», «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури» та ін., які містять значний потенціал для особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури. На основі внутрішньопредметних зв'язків, взаємопроникнення і взаємозбагачення навчальної інформації дисциплін оновлюємо змістове наповнення курсів (наприклад, «Літературно-мистецьке краєзнавство», «Порівняльне

літературознавство», «Літературознавча компаративістика», «Теорія літератури», «Фольклористика», «Педагогічна риторика», «Читачезнавство» тощо). Інтегровальним центром навчальних знань у межах однієї дисципліни й окремих освітніх курсів у структурі літературознавчої підготовки слугує спільне понятійне ядро або проблемне поле, що охоплює ключові поняття, як-от: художнє слово, художній текст, структура тексту, художній твір, проблемне поле, сенс художнього твору, концепт, концептосфера художньої творчості, автор, наратор, художнє мовомислення, літературно-мистецький простір тощо.

У спроектованій системі враховуємо ідеї *герменевтичного підходу*, що передбачає використання інтерпретації літературних творів і педагогічного дискурсу, врахування різних варіантів інтерпретаційних моделей у контексті комунікації суб'єктів процесу формування та розвитку літературознавчої компетентності, перетворюючи освітній діалог на засіб особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови та літератури як творчих фахівців. Водночас діяльність викладачів зосереджується на вправності пізнати й усвідомити «внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життєдіяльності» кожного студента (за О. Дубасенюк). Основний механізм реалізації підходу – діалог, що формується шляхом установаження зв'язків із різними контекстами. Екстраполюючи теоретичні положення герменевтичного підходу в спеціально створене літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище, забезпечуємо виконання літературознавчої діяльності шляхом осмислення роздумів, емоцій, почуттів і переживань студентів. Так педагогічна дійсність розгортається у контексті категорій «ціннісний сенс», «пізнання й розуміння», а власне інтерпретація перетворюється на тлумачення, що передбачає поширену рефлексію контекстів та інтерпретаційних схем.

Своєрідною спільною основою для всіх суб'єктів освітнього процесу слугує текст як своєрідна модель діалогу двох індивідів (автора і реципієнта). Діалогічність тексту відображена в таких ознаках: персоніфікованість, адресність, наявність лакун для домислювання, зіставлення різних світоглядних позицій. Відтак зміст професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури постає як сукупність способів виконання літературознавчої діяльності. У реалізації положень герменевтичного підходу особливу увагу звертаємо на аксіосферу студентів, що містить мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності і постає як суб'єктне середовище, джерело внутрішньої мотивації і самоорганізації особистості. Висвітлена

позиція у межах дослідження слугує детермінантою укладання змісту освітньо-професійних і навчальних програм. З урахуванням герменевтичного підходу пропонуємо увести до освітньо-професійної програми підготовки вчителів-словесників спецкурси інтегрованого характеру: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Навчальні і наукові літературознавчі дослідження», «Теорія і методика літературознавчих досліджень», «Сучасний урок літератури: від запитання – до відповіді», «Педагогічна риторика». Так уможливімо вибір ефективних способів моделювання літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища, що сприяє рефлексуванню суб'єктів освітніх процесів, взаємопов'язуючи індивідуально-особистісні ціннісні орієнтири викладачів і студентів із значеннєвими атрибутами функціонування розробленої нами системи. Означена взаємозумовленість освітнього процесу детермінує самовизначення майбутніх учителів-словесників, їх самореалізацію та підтримує утворення індивідуального стилю фахової діяльності.

Творча сутність літературознавчої діяльності зумовлює до урахування в системі формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури положень *креативного підходу* й передбачає створення текстів чи мультимедійних продуктів на основі сприйняття, осмислення, оцінювання та інтерпретації літературно-художніх явищ, літературно-критичних оглядів, нарисів, есе, репортажів тощо. Літературознавчу діяльність розглядаємо як безперервний творчий процес, зорієнтований на самореалізацію майбутніх учителів-словесників, що відбувається на підґрунті інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної і художньо-творчої взаємодії зі зразками художньої словесності. Ефективність такої праці забезпечуємо розвиненістю у студентів креативності як здатності безперервно набувати досвіду літературознавчої діяльності, конкретизованого у розробленні раціональних алгоритмів, узагальнювально-логічних схем, пам'яток щодо опанування літературно-художніх явищ, їх інтерпретації, а також «навчальної взаємодії з учнями для їхнього творчого розвитку за допомогою мистецтва слова» [308, 137–138]. Доцільність використання креативного підходу з метою розвитку літературознавчої компетентності обумовлюємо потребою сприяння студентам в оволодінні гуманістичною методологією творчого перетворення світу й гармонізації відносин у системі «людина-мистецтво-суспільство» й гуманітарною своєрідністю навчання майбутніх учителів української мови і літератури. Такі завдання

можливо виконати в спеціально створеному освітньому середовищі, головною метою якого є розкриття і розвиток інтелектуально-творчого потенціалу його суб'єктів.

Основними напрямками реалізації ідей креативного підходу в системі розвитку літературознавчої компетентності визначаємо: формування у майбутніх учителів української мови і літератури внутрішньої мотивації до літературознавчої діяльності; розвиток індивідуально-особистісних якостей як складників досліджуваного утворення (чуття мови, емоційної виразності мовлення, образно-поетичного сприйняття дійсності, відтворювальної мовленнєвої уяви, творчого критичного мислення, лінгвістичної спостережливості, здатності до світоглядної інтерпретації літературних творів, сприйняття, виокремлення й розуміння критеріїв художності твору, спроможності до аналізу літературно-художніх явищ та філологічних експериментів); забезпечення взаємодії раціонального й емоційного інтелекту в системі освітньої підготовки як каталізатора розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; пошук оптимальних дидактичних засобів опосередкованого педагогічного впливу, стимулювання активності студентів у процесі розв'язання творчих завдань на основі створення ситуацій успіху та ін.

Орієнтація на креативний підхід до дослідно-експериментального навчання передбачає: 1) аналіз моделей розуміння й інтерпретації результатів літературно-художньої творчості, а також розроблення та аналіз змістових, поведінкових схем-алгоритмів літературознавчої діяльності; 2) переосмислення набутого досвіду літературознавчої діяльності, його модифікація на основі трансформації вже відомих елементів, прийомів, методів діяльності, спрямованої на сприйняття, аналіз, інтерпретацію та оцінювання літературно-художніх явищ, а також визначення нової мети й засобів її втілення; 3) використання інтерактивних методів під час аудиторних, позааудиторних занять, фахової практики з метою підтримки самореалізації студентів у літературознавчій творчості, сприяння формуванню індивідуального стилю діяльності.

Дієвість положень виділених принципів і підходів взаємопов'язана із сукупністю *педагогічних умов*. Перша педагогічна умова – створення професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі – пов'язана із реалізацією принципів: гуманізму, відкритості, фундаментальності, єдності свідомості й діяльності, надпредметності, культуровідповідності, комунікативної спрямованості, рефлексивності, керованості і самокерованості, диференціації та



індивідуалізації, настанови на творчий саморозвиток, опертя на самостійну роботу, самостійне навчання, рефлексивності, а також ідей інтегративного, герменевтичного, креативного підходів. Друга педагогічна умова – оновлення змісту літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з урахуванням новітніх підходів і принципів – базується на ідеї, що готовність студентів до виконання літературознавчої діяльності як підґрунтя психолого-педагогічної дії залежить від рівня усвідомлення ними цілей, завдань і цінностей професійної підготовки, літературознавчої діяльності і творчості. Реалізацію педагогічної умови забезпечуємо використанням принципів: філологічної професійно-практичної спрямованості, адаптованості й наступності професійних літературознавчих відомостей, україноцентризму, європеїзму, культуровідповідності, етнокультурності й етнізації, модульності, діалогічності, інтегративності, що сприяло визнанню пріоритету активної літературознавчої діяльності і творчості, активізації потенційних можливостей студентів. Третя педагогічна умова – використання інноваційних технологій навчання, інтерактивних форм, методів, прийомів організації освітнього процесу – передбачала застосування загально- і конкретно-дидактичних технологій, методів і форм роботи за алгоритмом: від наслідування результатів і механізмів літературознавчої діяльності – до власної літературознавчої творчості, відповідно до мети і завдань чотирьох етапів розвитку літературознавчої компетентності (репродуктивного, репродуктивно-конструктивного, конструктивно-творчого, рефлексивно-інтерпретаційного). Четверта педагогічна умова – розроблення особистісно і професійно значущих продуктів літературознавчої діяльності – пов'язана з закономірністю, що результативність літературознавчої праці перебуває у взаємозв'язку з індивідуально-особистісною включеністю майбутніх учителів-словесників у загальну стратегію та механізми її виконання й зумовлює утворення індивідуального стилю фахової діяльності. Конкретна реалізація педагогічної умови зумовлюється методико-технологічними принципами: всебічної спрямованості освітнього процесу на роботу з текстом, індивідуально-особистісного характеру літературознавчої діяльності, узгодженості форм і методів літературознавчої діяльності зі змістово-стильовими особливостями тексту, спрямованості освітнього процесу на перехід від інтуїтивних дій у ситуації невизначеності до науково обґрунтованого алгоритму виконання суперечливого завдання. П'ята педагогічна умова – рефлексування викладачів і студентів у процесі

осмислення результатів літературознавчої діяльності – уможливило підготовку суб'єктів спеціально створеного освітнього середовища до проектування педагогічного процесу розвитку літературознавчої компетентності та забезпечення його динаміки у відповідних різновидах діяльності. Конкретною методикою передбачаємо: організацію навчального матеріалу за індуктивною та дедуктивною теоріями, методами пізнання; використання загально- і конкретно-дидактичних технологій, методів роботи; залучення студентів до виконання фундаментальних досліджень кафедр, а також проектування програм навчальних курсів, визначення перспективних освітніх цілей, ефективних форм організації процесу професійної підготовки, шкільної літературної освіти; застосування комплексу спеціальних завдань, що забезпечують цілісність осмислення соціокультурного простору, проектування раціональних схем, алгоритмів, моделей сприйняття, розуміння та інтерпретації літературних творів; використання прийомів роботи, зорієнтованих на рефлексію зовнішніх стосовно майбутнього вчителя-словесника реалій літературознавчої діяльності, а також таких, що стосуються його внутрішнього особистісного світу.

Дотримання висвітлених педагогічних умов уможливило реалізацію інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, зорієнтованої на активізацію їх індивідуально-особистісних ресурсів у літературознавчій діяльності, що забезпечує поетапне становлення літературознавчої компетентності, графічно відображене в *методико-технологічному блоці*. У цьому блоці втілено педагогічну технологію та методико-технологічні засоби поетапного розвитку літературознавчої компетентності. Реалізацію репродуктивного, репродуктивно-конструктивного, конструктивно-творчого і рефлексивно-інтерпретаційного етапів здійснюємо цілісно в кожній зі складових професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури: під час аудиторних занять; у процесі виконання навчальних і наукових досліджень; на основі самостійного виконання індивідуальних завдань (ІРС, СРС) та в перебігу фахових практик. Педагогічний процес становлення досліджуваного феномену конкретизуємо *двома компонентами*: змістовим, що увиразнює цільові настанови, змістові засади теоретичної і практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів-словесників; функціонально-процесуальним, що характеризує логіку й механізми розвитку літературознавчої компетентності в єдності традиційних та інноваційних форм, методів, загально- і конкретно-дидактичних технологій.

*Змістовий компонент* формування і розвитку літературознавчої компетентності сформовано відповідно до вимог таких документів: Національна рамка кваліфікацій, ОКХ (особистісно-професійний профіль); ОПП (перелік і короткий зміст навчальних курсів); навчальний план (перелік навчальних дисциплін, контрольних заходів, графік навчального процесу); навчальні програми курсів професійної і зокрема літературознавчої підготовки (зміст кожної дисципліни та її обсяг). Синтез документів передбачає відображення змісту розвитку літературознавчої компетентності в єдності двох складових: теоретичної – опанування наукових відомостей із теорії та практики професійної діяльності вчителя-словесника під кутом літературознавчої науки; практичної – розвиток умінь професійної і літературознавчої діяльності, формування індивідуального стилю фахової діяльності. Означена дослідницька позиція дозволяє змістити акценти у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури з інформаційно-академічної (знаннєвої) стратегії на процесуально-діяльнісну (практико-орієнтовану). Таким чином забезпечуємо самоорганізацію суб'єктів освітнього середовища за алгоритмом: від самопідготовки – до самореалізації, рефлексії результатів самовираження та вихід на вищий щабель особистісно-професійного становлення. Студенти опановують необхідні теоретичні відомості, розвивають уміння літературознавчої діяльності, оволодіваючи механізмами, способами дій, набувають досвіду чітко визначати і логічно правильно формулювати мету та завдання кожної ситуації літературознавчої діяльності, удосконалювати методи їх виконання, оптимально структурувати літературно-мистецький і теоретико-літературний матеріал, оцінювати рівні очікувань і досягнень поставлених цілей тощо.

*Функціонально-процесуальний компонент* методико-технологічного блоку охоплює сукупність видів, форм організації педагогічного процесу, методів і технологій навчання. У системі формування та розвитку літературознавчої компетентності, окрім традиційних, нами запропоновано інноваційно-орієнтовані загальнодидактичні технології: модульного навчання (модульно-трансферного, проблемно-модульного, модульно-рейтингового навчання); проектного навчання (у процесі навчально- і науково-дослідницької діяльності та під час фахової практики); інтегративно-діяльнісного, імітаційно-рольового, інтерактивного, контекстного навчання; а також конкретно-дидактичні технології: діалогові технології; технологія розвитку критичного мислення через читання й письмо (технології дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань»); технологія

педагогічних майстерень; технологія формулювання й виконання творчих літературознавчих завдань; технологія сприйняття художнього твору як тексту культури; технологія створення інтерпретаційних моделей осмислених творів. Реалізацію функціонально-процесуального компонента здійснюємо переважно на основі завдань, мета яких – підвищити рівень самостійності, творчості, креативності у пошуку способів діяльності на аудиторних, позааудиторних заняттях, а також у процесі фахових практик. Інтерактивні технології позиціонуємо як компетентісно-орієнтований інноваційний компонент професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що активізує освітній процес загалом, пізнавальні інтереси, когнітивну діяльність студентів зокрема, а також позитивно впливає на розвиток професійної мотивації до ефективної самореалізації, самоактуалізації у подальшій професійній праці й неперервного саморозвитку. Системотвірним компонентом методико-технологічного блоку є літературознавча діяльність, деталізована науково-дослідницьким, усвідомлювально-інтерпретаційним, оцінно-орієнтаційним, рефлексивно-організаційним, текстологічним, навчально-освітнім, методологічним, металітературознавчим різновидами, детально схарактеризованими у підрозділах 2.3 і 2.4, що забезпечується спільним об'єктом роботи як основним джерелом змісту кожного з навчальних курсів професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

*Оцінно-результативний блок* розробленої системи репрезентує критерії і рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що визначені й обгрунтовані нами в підрозділі 3.2. Результатом дієвості спроектованої системи є сформована літературознавча компетентність, що увиразнює готовність майбутніх учителів української мови і літератури творчо реалізовувати набуті знання, вміння і досвід, визначати оптимальні способи розв'язання традиційних і нестандартних професійних ситуацій, професійну світоглядну позицію щодо індивідуального стилю фахової діяльності, спроможність обирати ефективні траєкторії індивідуально-особистісного і професійно-фахового розвитку.

Отже, система формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури постає як відкрите для зовнішніх впливів складне утворення, деталізоване складовими перспективно-цільового, науково-теоретичного, методико-технологічного, оцінно-результативного блоків, презентоване

у вигляді складної теоретичної моделі й функціонує за дотримання відповідних педагогічних умов.

#### 4.2. Педагогічна технологія становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Практичну реалізацію обґрунтованої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності в контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури здійснюємо на основі проектування, теоретичного обґрунтування й впровадження відповідної педагогічної технології, що є складником методико-технологічного блоку цієї системи. Теоретико-методичним підґрунтям розроблення технології слугують дидактичні положення про: технологізацію освітніх процесів [155; 157; 179; 188; 312; 338; 356; 363; 426; 490; 508]; психологічні і педагогічні особливості особистісного та професійного розвитку людини [10; 18; 63; 262; 342; 401; 457; 461; 467; 471]; особливості організації освітнього процесу у вищій школі [7; 11; 367; 385; 422; 423; 479]; інтеграцію науки і мистецтва [65; 411; 415]; інноваційні технології навчання [108; 173; 179; 225; 291; 434; 437]; основи розвитку творчих здібностей і потенціалу особистості [86; 98; 293; 338; 355; 572, 577]; професійну діяльність учителя, його педагогічну творчість [121; 149; 215; 216; 303; 307; 500; 507; 509] та ін. Межовою ознакою етапів становлення літературознавчої компетентності визначаємо ступінь наслідування зразків, схем, алгоритмів літературознавчої діяльності: від репродуктивного відтворення усіх атрибутів певного взірця – до наслідування його загальної структури, сутнісних характеристик.

У розробленні технології виходимо з уточнення сутності поняття. У сучасному науковому дискурсі існує понад 300 тлумачень технології, що зумовлено світоглядним баченням структурно-компонентного складу освітнього процесу. Найбільш поширені тлумачення включають такі інтерпретаційні варіанти: синонім до понять «мистецтво», «майстерність», що відтворює технологізацію освіти, перетворення навчально-виховного процесу на більш керований і прогнозований; комплекс психолого-педагогічних настанов, що окреслюють сукупність спеціальних форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів і специфіку їх компонування [321]; сутнісна техніка реалізації навчально-виховного процесу [7]; деталізована продумана модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [363]; системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням

технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО) [468, 35 – 36]; системно обумовлена сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовують для досягнення педагогічних цілей [259]; опис процесу досягнення запланованих результатів навчання [122]; комплекс, що охоплює такі складники: заплановані результати; засоби оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації; набір моделей навчання, розроблених педагогом на такій основі [444]; системотвірний чинник освітнього процесу й освітньої діяльності, що забезпечує їх цілісність, особистісну і соціально-економічну значущість [183, 906 – 907]. У дидактиці найбільш уживаною є лексема «педагогічна технологія», що конкретизує шляхи розв'язання попередньо означеної мети і завдань [363]. Відповідно до наукових позицій П. Гусака [155], О. Дубасенюк [179], О. Падалки [426], Г. Селевка [490], С. Сисоєвої [508] та ін. технологія є теоретично обґрунтованою структурою, що має процесуальний динамічний характер, вирізняється відтворюваністю, стійкістю результатів, за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети. Відтак технологію становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розглядаємо як складний процес, що відбувається у спеціально створеному професійному літературознавчо зорієнтованому освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу. Її реалізацією передбачаємо поетапний розвиток літературознавчої компетентності студентів у межах індивідуально-особистісного й професійно-діяльнісного становлення на основі самоорганізації, творчої самореалізації. Завдання технології визначаємо так: актуалізувати професійно-педагогічні здатності, філологічні, літературно-творчі здібності; сформувати прагнення самостійно визначати завдання літературознавчої діяльності, знаходити, розробляти раціональні шляхи їх розв'язання, самовизначитися, самореалізуватися й самовдосконалюватися в такій діяльності; поглибити фундаментально-фахові, фактичні, технологічно-процесуальні, інтегровані знання про професійно-педагогічну і літературознавчу діяльність учителя-словесника; утвердити активну професійну позицію, що ґрунтується на цілеспрямованості в літературознавчій діяльності, поглибленні власного рівня обізнаності, й обумовлює усвідомлення вагомості

літературознавчої діяльності на всіх етапах її здійснення (від свідомого цілевизначення до діалектичного перебігу дій і коригування способів літературознавчої діяльності).

Ефективним способом виконання окреслених завдань є літературознавча діяльність, що здійснюється у процесі опанування навчальних курсів соціально-гуманітарного, професійного й практичного циклів професійної підготовки («Історія України», «Історія світової й вітчизняної культури», «Етика й естетика», «Педагогіка», «Психологія», «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури», «Літературно-мистецьке краєзнавство», «Порівняльне літературознавство», «Теорія літератури», «Шкільний курс української літератури та методика його вивчення», «Методика викладання світової літератури», «Педагогічна майстерність» та ін.), виконання навчальних і наукових дослідницьких робіт, завдань фахових практик.

Цілісність поетапного зростання рівнів досліджуваного феномену у межах педагогічної технології забезпечуємо реалізацією ідей аксіологічного, екзистенційного, системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного, герменевтичного, креативного підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, що уможливило комплексний вплив на особистісне і професійне становлення студентів як творчих фахівців. Прокоментуємо сформульоване міркування. Зазвичай мету професійної підготовки й опанування навчальних дисциплін обмежують положеннями щодо набуття знань, умінь і навичок як складників змісту й структури компетентностей і компетенцій. У пропонуваній технології *мету* вивчення навчальних курсів гуманітарно-загально-наукового, професійного, практичного циклів уточнюємо з урахуванням чинників (п. 3.3) та педагогічних умов (п. 4.1) розвитку літературознавчої компетентності, а завдання корегуємо з урахуванням індивідуально-особистісних запитів і потреб студентів.

За традиційного освітнього процесу мотивація учіння майбутніх учителів української мови і літератури переважно позитивна зовнішня. У технології розвитку літературознавчої компетентності – позитивна внутрішня *мотивація*, що відображається в світоглядних уявленнях студентів про себе як носіїв національних цінностей, розумінні соціокультурної ролі словесника, значущості здобуття освіти, виконання літературознавчої діяльності як у процесі професійної підготовки, так і в майбутній фаховій праці, що пов'язана з новітніми функціями (трансфесіоналізація духовних цінностей засобами поглибленої роботи з текстом, виконання дослідницької роботи на



засадах націє-, культуротворення, україноцентризму, інтердисциплінарності, діалогічності й інтерактивності, психотерапії тощо), що сприяють їхній самореалізації й саморозвитку.

*Зміст* професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в межах розробленої технології є гнучким із огляду на специфіку гуманітарного знання, що забезпечуємо використанням комплексу завдань із літературознавчої діяльності, а також напрацьованих особистісно і професійно значущих продуктів літературознавчої творчості студентів.

*Процес* реалізації технології передбачає доповнення інформаційних методів навчання – дослідницько-пошуковими, проблемними, інтерактивними, практикування новітніх організаційних форм (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-коментування тексту, лекції з елементами дослідження, лекції-бліц-турніри, лекції-ділові ігри, майстер-класи, розроблення буктрейлерів, квестів, складання і захист портфоліо, ведення «подвійного читацького щоденника», використання методики сторітеллінгу та ін.).

Особливості процесу професійної підготовки вчителів української мови і літератури за умови впровадження педагогічної технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності окреслюємо такими ознаками: *практико зорієнтований характер* навчання, результатом якого є створені студентами тексти: наукові (дефініції, академічні есе, реферати, словникові статті, повідомлення, виступи, доповіді, статті); літературно-критичні (огляди, рецензії, анотації, коментарі); публіцистичні (нариси, есеї, шкіци, літературні портрети, листи, репортажі, інтерв'ю); художні (міні-казка, міні-оповідання, оповідь на основі теоретичного осмислення й наукової рефлексії літературознавчих праць учених-представників різних літературознавчих шкіл); навчальні (конспекти уроків, гурткових і факультативних занять, плани роботи, сценарії тематичних позакласних заходів); спроектовані мультимедійні продукти й опорні схеми, пам'ятки, алгоритми (аналізу художніх образів, літературно-художнього і фольклорного тексту, твору певного регіону та ін., визначення ритмо-мелодики поезій, логічних схем із різних стильових течій і літературних напрямів тощо); *дослідницький і розвивальний характер* процесу професійної підготовки, опанування навчальних курсів, що забезпечується пошуком ефективних способів, методів і прийомів здійснення літературознавчої діяльності, вільним вибором спецкурсів (із історико-, літературно-творчої, теоретико-літературної тематики, інтегрованих

навчальних модулів), технологій (дистанційного, on-line-навчання, модульно-рейтингового та ін.), освітніх траєкторій (за індивідуальним графіком, у межах проблемної чи академічної групи); *творчо-критичне* засвоєння досвіду літературознавчої діяльності, що полягає в осмисленні, творчій інтерпретації еталонних зразків як результатів літературознавчої діяльності, створенні на цьому підґрунті власних текстів.

Навчання студентів орієнтуємо на активну дослідницько-пошукову діяльність, результативне виконання спеціально (нечітко) сформульованих завдань, самостійну постановку запитань щодо розуміння й усвідомлення сутності проблеми і її деталізації, самостійного пошуку шляхів їх розв'язання, рефлексії і постійного особистісно-професійного саморозвитку. Означені компоненти освітнього процесу дозволяють окреслити провідні *педагогічні особливості* технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності: постійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників із урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації їхніх індивідуально-особистісних можливостей; навчання в невеликих за кількістю студентів групах (йдеться про мікрогрупи студентів за спільними науковими інтересами чи освітніми траєкторіями, які працюють над однією науковою проблемою та ін.); співтворчість; переважання дослідницьких, інтерактивних методів.

Такі характеристики процесу професійної підготовки змінюють *функції суб'єктів* освітнього процесу; викладач виконує переважно ролі: партнера, модератора, тьютора, консультанта, наставника в різних видах літературознавчої діяльності, осмислення та трансфесіоналізації системи моральних і загальнолюдських цінностей. Такі функції науково-педагогічних працівників спричиняють залучення студентів до педагогічно доцільної діалогічної полісуб'єктної взаємодії, вироблення рефлексивності їхньої позиції у процесі діагностики розвитку літературознавчої компетентності, чіткої ідентифікації себе як носія певних соціальних, національних і культурних цінностей.

З-поміж *форм контролю* навчальних досягнень студентів використовуємо як традиційні (поточний, рубіжний (атестація) і підсумковий контроль (у кінці опанування курсу) у формі тестування, контрольних робіт, заліків, екзаменів, із допомогою яких оцінюють обсяг і міцність засвоєння знань і вмінь, а також рівень розуміння навчальної інформації), так і новітні (самоаналіз, взаємооцінювання, що відбувалося у формі накопичувальних рейтингових та експертних оцінок індивідуальних проектів, портфоліо,

«портфелю досягнень» (кейс-стаді), веб-квестів, студентських авторських сайтів, блогів, дайджестів). Оцінюємо не тільки рівень розуміння навчальної інформації, а й мотивацію до її здобуття й представлення, оригінальність викладу, творчу спрямованість системного мислення, вміння оперувати здобутими знаннями у виконанні конкретних дій, здатність студентів виокремити проблему, чітко визначити завдання та раціональні шляхи для її усунення. У межах реалізації технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури враховуємо результати діагностування рівнів сформованості досліджуваного феномену на кожному з етапів. При цьому критеріями діагностики є, передусім, сукупність індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, що увиразнюють рівні сформованості інформаційно-змістового, мотиваційно-ціннісного, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності.

Висвітлені особливості технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури сконцентровано в її узагальнювальних характеристиках багатовимірності, емерджентності, нелінійності, відкритості, дисипативності, що зумовлено природою досліджуваного феномену та своєрідністю процесів формування й розвитку. *Багатовимірність* технології полягає в її розгляді крізь призму змістового і функціонально-процесуального компонентів, що за своєю сутністю подібні до підсистем із різнорідним складом. *Емерджентність* – відображає своєрідність розвитку літературознавчої компетентності як процесу, у перебігу якого виникають якісно нові властивості (емердженти), що раніше не прогнозувались, оскільки не були зумовлені наявними причинами. Виникнення нових індивідуально-особистісних якостей у студентів обумовлюється процесом виконання літературознавчої діяльності за умови часткового неспівпадіння загальних цілей такої праці з завданнями окремих її різновидів. Приміром, метою літературознавчої діяльності в цілому є пізнання й розкриття феноменальності літературно-мистецького твору. Орієнтовні завдання кожного з різновидів літературознавчої діяльності такі: науково-дослідницькі – встановлення історії написання і публікації твору (соціально-політичних, історико-культурних, мистецьких, індивідуально-особистісних умов життя письменника тощо, тобто обставин, в яких виник задум творення і відбувався творчий процес); усвідомлювальні – адекватно мистецькій природі осмислити зміст твору; інтерпретаційні – розкрити зміст літературного твору, зіставити художній світ із дійсним,

проникнути в сутність і специфіку художніх образів, створених автором, визначити й пояснити приховані ідеї, символи, підтекстову інформацію, виявити смисли художнього твору на семіоестетичному, концептуальному, структурно-змістовому, жанрово-стильовому рівнях тощо; оцінно-орієнтаційні – всебічно осмислити літературно-критичні оцінки щодо твору, визначати рівні його художності, схарактеризувати індивідуальне художнє мовомислення письменників і, таким чином, з'ясувати особливості індивідуального стилю митця тощо. Відтак важливо встановлювати ієрархію дій у виконанні літературознавчої діяльності, проектувати «дерево цілей» для впровадження експериментальної технології розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Урахування взаємозумовленості механізмів літературознавчої діяльності дозволяє зрозуміти сутність технології й засвідчує наявність *нелінійності та відкритості* як провідних ознак. Зазначені характеристики проявляються на основі взаємодії елементів технології один із одним та з зовнішнім середовищем, допускаючи введення нових об'єктів (наприклад, уведення нових підходів до аналізу літературно-художніх явищ – семіотичного, неосоціологічного, гендерного, антропоцентричного, інтертекстуального, наратологічного та ін. у навчальних дисциплінах професійно-фундаментального циклу); розроблення й упровадження нових курсів «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Сучасний урок літератури» тощо; форм, методів і прийомів роботи у межах літературознавчої діяльності та ін. Означені властивості технології розширюють, відновлюють і творчо вдосконалюють компоненти освітнього процесу, зумовлюють перехід від керування до самокерування, від розвитку до саморозвитку, від репродукції до творчості. Наприклад, використання проблемно-пошукових, інтерактивних, рефлексивних і дослідницьких методів спрямовуємо на активізацію й актуалізацію потенційних ресурсів студентів, забезпечуючи в такий спосіб їх особистісне та професійне становлення як творчих фахівців й подальше самовдосконалення.

*Дисипативність* і здатність до самоорганізації технології окреслюємо своєрідністю творчої природи літературознавчої діяльності індивіда, що відрізняється імпульсивністю й непрогнозованістю. Реалізація технології поетапного розвитку літературознавчої компетентності передбачає, по-перше, уточнити цілі, завдання, оновити зміст навчальних курсів професійно-фундаментального циклу з урахуванням новітніх методологічних підходів і

принципів; по-друге, організувати процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на засадах інтердисциплінарної, практико зорієнтованої освітньої парадигми, що передбачає використання інноваційних технологій навчання, інтерактивних форм, методів, прийомів організації освітнього процесу; розроблення особистісно і професійно значущих продуктів літературознавчої діяльності та рефлексивна позиція викладачів і студентів. Результативність упровадження технології забезпечується дотриманням сукупності педагогічних умов, обґрунтованих у підрозділі 4.1.

Реалізуючи технологію, педагогічні дії проектуємо відповідно до цільових настанов, в яких відображено конкретно очікувані результати – елементи мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності вчителя української мови і літератури. Означені складники нами конкретизовано в професіограмі у контексті базових знань теорії і практики професійної діяльності, в якій виявляються різні види літературознавчої діяльності й літературознавча компетентність; вмінь, що забезпечують успішність виконання літературознавчої діяльності в контексті професійної; індивідуально-особистісних якостей майбутнього вчителя-словесника як суб'єкта літературознавчої діяльності, що охоплює професійно значущі спеціальні індивідуальні якості особистості, котрі визначають індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя (Додаток Ж).

Дієвість і результативність розробленої технології визначаємо на основі діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників, що виявляється в їхній готовності: 1) творчо реалізовувати пріоритетні напрями шкільної літературної освіти (культурологічний – вивчення літератури у контексті культури певного краю; краєзнавчий – передбачає урахування досягнень у галузі геопоетики і літературно-мистецького краєзнавства; філологічний – в основі опанування літератури – робота з текстом, словом, мовленнєвими модусами тощо); 2) використовуючи оновлені завдання літературної освіти, організувати ефективну діяльність учнів: репродуктивну (сприймання художнього твору, декламація поезій напам'ять, текстуальний переказ); репродуктивно-конструктивну (аналіз сюжету твору, розкриття відображених у тексті подій, характерів, реалій на основі використання різних типів переказів – стислих, вибіркових, творчих із відповідними лексико-стилістичними завданнями й зміною особи, від якої здійснюється розповідь); конструктивно-творчу (складання творів різних жанрів за пропонованою схемою,

планом, алгоритмом, словесне малювання, інсценування, складання кіносценарію, буктрейлерів та ін.); рефлексивно-інтерпретаційну (самостійний пошук способів, методів і прийомів розв'язання проблем, пов'язаних із коментування творів, встановлення асоціативних зв'язків із творами суміжних видів мистецтва, комплексний аналіз тексту, складання текстів різних жанрів і виокремлення у них спільних і відмінних характеристик); 3) застосовувати оптимальні способи розв'язання традиційних і нестандартних професійних ситуацій, пов'язаних із сприйняттям, осмисленням та інтерпретацією художніх творів, їх оцінюванням і складанням навчальних, наукових, публіцистичних, літературно-критичних, художніх текстів, розробкою логічних схем, алгоритмів тощо; 4) утверджувати чітку інноваційну світоглядну позицію як основу формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності загалом, а зокрема – спроможність обирати ефективні індивідуальні освітні траєкторії професійного становлення.

Деталізуємо сутність запропонованої технології. Змістовий компонент технології охоплює чітко сформульовану мету, завдання, зміст навчальних курсів як засобів розвитку літературознавчої компетентності, диференційовані в теоретичній і практичній складових, змісті професійної підготовки. Означені атрибути обумовлюють функції і завдання літературознавчої діяльності. Змістовий компонент ураховує вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців спеціальностей: 6.020303 і 8.020303 – Філологія. Українська мова і література, освітньо-професійних програм їх підготовки (перелік і зміст навчальних дисциплін), навчальних планів (перелік дисциплін, контрольних заходів, графік навчального процесу), програм навчальних дисциплін (актуальність, мета, завдання, форми опанування дисципліни, тематичний план, зміст і обсяг). Теоретична складова змістового компонента технології охоплює: опанування відомостей із теорії та практики педагогічної й літературознавчої діяльності вчителя-словесника, що є методологічним і науковим підґрунтям виконання професійної діяльності; практична – формування вмінь і навичок професійної і літературознавчої діяльності, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Оновлення змісту професійної підготовки здійснюємо шляхом осучаснення змістового матеріалу нормативних курсів, розроблення й впровадження варіативних інтегративних курсів. Відповідно до мети, завдань і сутності технології студенти засвоюють основи теорії і практики науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, навчально-освітнього,

текстологічного, рефлексивно-організаційного, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності, що конкретизовано діями: пізнання сутності літературознавства, усвідомлення природи художньої літератури, літературознавчої діяльності; набуття знань із психології сприйняття, розуміння, усвідомлення, інтерпретації художньої словесності, літературної творчості; оволодіння критеріями художності творів та методикою визначення рівнів художності літературних текстів; осмислення підходів і методів аналізу й інтерпретації художньо-літературних явищ; оволодіння методикою виконання літературознавчих досліджень.

Реалізацію технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури забезпечуємо *функціонально-процесуальним компонентом*, що передбачає здійснення педагогічного процесу на основі зацілювання ефективних методико-технологічних засобів. Його структуру деталізуємо такими складовими: види організації педагогічного процесу щодо розвитку літературознавчої компетентності (аудиторна, позааудиторна робота, фахова практика); форми і методи організації педагогічного процесу розвитку літературознавчої компетентності (в аудиторній роботі – це традиційні й інтерактивні форми лекцій, семінарські, практичні, лабораторні заняття, тренінги, спецсемінари, спецкурси, практикуми, ділові, імітаційно-рольові ігри тощо; в позааудиторній – це форми і методи індивідуальної і самостійної роботи студентів, зокрема круглі столи, студентські конференції, творчі і наукові конкурси, олімпіади, творчі лабораторії, студії, гуртки, клуби, кінолекторії, експедиції, «літературні кав'ярні», «вітальні», «майстерні словесного мистецтва», шоу, вікторини та ін.); загально дидактичні технології організації педагогічного процесу розвитку літературознавчої компетентності: модульного навчання (проблемно-модульного, модульно-рейтингового навчання в опануванні навчальних курсів і проходженні фахової практики); проектного навчання (у процесі навчально- і науково-дослідницької діяльності та фахової практики); інтегративно-діяльнісного, імітаційно-рольового, інтерактивного, контекстного навчання та саморозвитку особистості на всіх етапах педагогічного процесу розвитку літературознавчої компетентності; конкретно дидактичні технології: діалогові технології; технологія розвитку критичного мислення через читання й письмо (технології дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань»), технологія педагогічних майстерень; технологія постановки й виконання літературознавчих завдань; технологія сприйняття художнього

твору як тексту культури; технологія інтерпретації художнього, літературно-критичного, наукового тексту.

Традиційні методи організації процесу розвитку літературознавчої компетентності передбачають академічне засвоєння змісту й репродуктивне відтворення, а нетрадиційні – активізацію процесів самоорганізації і розвитку філологічних і літературно-творчих здібностей майбутніх учителів української мови і літератури на основі літературознавчої діяльності. У проектуванні технології враховуємо пріоритет творчих форм опанування діяльністю [307, 192–193] та спірально-циклічну своєрідність динаміки процесів еволюції, що дозволяє його осмислити як перехід від одного етапу розвитку означеного феномену до іншого, в міру якісного накопичення й змін у змісті досліджуваного утворення. Відповідно до сутності літературознавчої творчості як найвищої форми вияву компетентності, що фіксується у різних видах текстів (літературознавчий коментар, стаття, академічне есе, нарис, оповідь, реферат, репортаж, шкіц тощо) і мультимедійних продуктів (презентації, буктрейлери, матеріали до веб-квестів, вебінарів) припускаємо: розвиток літературознавчої компетентності може відбуватися за аналогією до розвитку творчих якостей особистості на основі наслідування конкретного прикладу чи досвіду літературознавчої творчості, ідеї, зразка, окремого прийому, форми, методу, підходу з поступовим зменшенням частки наслідувального й зростанням частки творчого компонента в літературознавчій діяльності. Відповідно до сформульованого міркування, спроектуємо структурну схему технології поетапного становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (рис. 4.2).

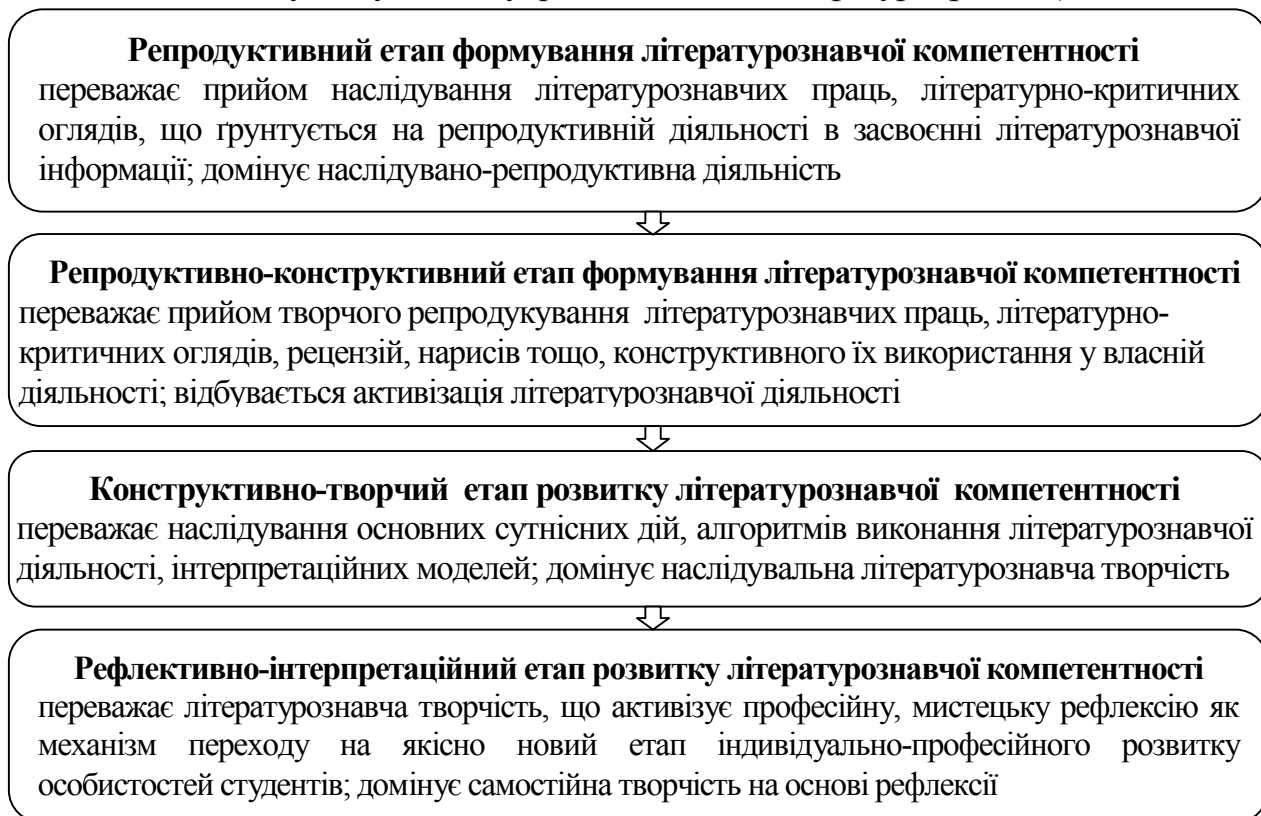




Рис. 4.2. Схема технології поетапного становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у вищих навчальних закладах

Як видно з рис. 4.2, своєрідність кожного етапу зумовлена провідними формами і прийомами діяльності, що увиразнюють процеси наслідування й творчості [88; 124; 293; 453]. У такому контексті становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури усвідомлюємо як процес, що має спочатку, переважно, репродуктивний характер із поступовим зменшенням значущості наслідувального і зростанням творчого аспекту. За працями Л. Виготського, сутність репродуктивного типу діяльності полягає у відтворенні або повторенні попередньо створених і відпрацьованих прийомів [123; 124]. У процесі поступового перетворення відбуваються зміни в індивідуально-особистісній і професійно-діяльнісній сферах структури особистостей студентів – перехід потенційних ресурсів у процесі вияву та реалізації літературознавчої компетентності в актуалізовані якості.

*Механізм* трансформації потенційних індивідуально-особистісних ресурсів майбутніх учителів української мови і літератури (естетичних смаків, загальної та професійної культури, літературознавчої ерудиції, тезаурусу, професійно-педагогічних здатностей, філологічних і літературно-творчих здібностей) в літературознавчу компетентність забезпечуємо такими діями суб'єктів освітнього процесу:

- створення суперечливих ситуацій літературознавчої діяльності у процесі професійної підготовки, в яких студент відчуває невідповідність між наявними знаннями, вміннями та можливим рівнем його особистісно-професійних якостей для самореалізації, вироблення індивідуального стилю діяльності й усвідомлює важливість розв'язання проблеми, що виникла, мобілізує потенційні ресурси для осмислення проблеми, пошуку способів її розв'язання;

- наслідування взірців, алгоритмів, логічних схем літературознавчої діяльності та інтерпретаційних моделей у процесі опанування змісту навчальних дисциплін, виконання навчальних і наукових досліджень, завдань фахових практик;

- дослідження індивідуально-особистісної структури фахівців (письменників, літературознавців, учителів-словесників, викладачів-філологів, літературних критиків та ін.) із метою виокремлення й наукового обґрунтування комплексу індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей;

– визначення закономірностей, чинників і оптимальних шляхів особистісного та професійного становлення студентів як творчих фахівців у процесі науково-освітньої підготовки, результатом якої є сформована літературознавча компетентність.

Своєрідність означеного механізму формування та розвитку літературознавчої компетентності детермінується поєднанням внутрішніх чинників і зовнішніх факторів функціонування, невідокремленості літературознавчої компетентності від індивідуального життєвого шляху особистості, соціокультурного контексту її буття. Відтак кожний етап характеризується своєрідністю організації освітнього середовища ВНЗ (наявність специфічних цілей, завдань, інтегративність змісту навчальних курсів, використання відповідних меті й завданням методико-технологічних засобів), рівнем усвідомлення особистісної та професійної значущості наукових відомостей і розвинених професійно-діяльнісних якостей студентів, що в сукупності сприяють їхній самореалізації, дозволяють зіставити формування літературознавчої компетентності з особистісно-професійним становленням в окремих часових межах: входження у професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище і опанування соціально-професійної ролі (I курс); адаптування особистості студента в умовах спеціально створеного освітнього середовища і соціально-професійної ролі (II-III курси); творче «перевтілення» (IV-V курси). Зауважимо, диференціація процесу розвитку літературознавчої компетентності на окремі етапи є дещо умовною, бо не можна чітко окреслити межі кожного етапу. Проте в результаті осмислення своєрідності поетапного становлення літературознавчої компетентності можливо чітко сформулювати завдання викладача й студентів, виявити зміни, що відбуваються в їхній індивідуально-особистісній структурі.

У визначенні етапів становлення й розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури урахуємо *вихідний* стан сформованості індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей на момент вступу в навчальний заклад, тобто індивідуально-особистісні, інтелектуально-творчі потенційні ресурси, що були сформовані в системі шкільної літературної освіти й зумовлені змістом і рівнем викладання української літератури. Відповідно до чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) [164] та шкільних програм із української літератури [544; 545] випускники загальноосвітніх навчальних закладів повинні *володіти* 150 теоретико-літературними поняттями, що позначають явища художньої літератури (оригінал, переклад, художній образ, художня

деталь, тема, тематика, головна думка твору, проблематика твору, епізод, сюжет, фабула, основні сюжетні і позасюжетні елементи, конфлікт твору, система художніх образів твору тощо) та *вміннями*: оперувати основними теоретико-літературними поняттями у процесі осмислення зразків словесного мистецтва, усвідомлювати унікальність і неповторність художнього світу кожного літературного твору та їх змістову значущість, розглядати словесно-мистецькі твори як зразки художнього мовлення, без усвідомлення чого неможливо зрозуміти позицію автора. З-поміж вимог до випускників загальноосвітніх навчальних закладів у чинних програмах [544; 545] виокремлюють наявність стійкого інтересу до аналізу художнього мовомислення письменників і культурно-історичної семантики слів; володіння вміннями з'ясувати мовно-стильові відтінки одиниць художнього мовлення, усвідомлювати індивідуально-авторську оцінку зображуваного шляхом осмислення стилістичного забарвлення вжитих слів, а також «знаходити в тексті незрозумілі епізоди» й розмірковувати над їхнім художнім змістом; формулювати власну світоглядну позицію, логічно її висловлювати й аргументовано доводити свою думку; знаходити в художніх творах відповіді на життєво важливі запитання. Відповідно до означених вимог та завдань освітніх стандартів [128; 165], навчальних програм дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури [229; 234; 323; 362; 460], на *першому – репродуктивному – етапі* важливо об'єктивно оцінити наявність у студентів потенційних ресурсів до виконання літературознавчої діяльності, спрямувати освітню підготовку на пізнання поліфункціональної діяльності вчителя української мови і літератури в умовах становлення інформаційного суспільства, поширення медіакультури, медіаосвіти, що актуалізує необхідність адекватного сприйняття та розуміння літературно-художніх явищ, формування особистості школяра засобами художньої словесності і літературної творчості, утворення індивідуального стилю фахової діяльності. Опанування такими знаннями і їх трансформацію в індивідуально-особистісні утворення (усвідомлення й рефлексія сприйнятої інформації, що набуває характеру особистісної значущості) організовуємо у перебігу аудиторних занять, самостійної та індивідуальної роботи з курсів гуманітарно-загальнонаукового («Історія України», «Вступ до спеціальності»), професійного («Педагогіка», «Вступ до літературознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Давня українська літератури», «Фольклор» тощо) й практичного циклів професійної підготовки – зокрема виконання дослідницьких, проблемно-

пошукових, творчих завдань під час фахових практик. Процес становлення і розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників на першому етапі забезпечуємо методом *лекції* з елементами дискусійності, дослідницького пошуку, інтерактивного навчання, застосуванням на занятті різноманітних *прийомів активізації* уваги студентів (проблемне запитання, «кущ асоціацій», «дерево цілей», повідомлення альтернативної суперечливої інформації, запровадження елементів диспуту, бліц-опитування). *На практичних і семінарських заняттях* практикуємо використання різних видів *бесід* (частково-пошукова, евристична, бесіда-дискусія); *варіантів аналізу художнього твору* (філологічний, літературознавчий, лінгвістичний, лінгвопоетичний, лінгвокультурологічний, стильовий, комплексний), підходів до літературознавчого аналізу художнього твору та його інтерпретації (культурологічний, міфопоетичний, семіотичний, екзистенційний та ін.). Виконання *літературознавчих вправ і дидактично-методичних завдань* спрямовуємо на пізнання іманентної природи літератури, аналіз навчальних, соціокультурних і професійних ситуацій. Важливим моментом реалізації технології є використання завдань на осмислення досвіду літературознавчої діяльності письменників, літературних критиків, відомих педагогів, методистів, науково-педагогічних працівників закладу, в якому здобувають освіту, вчителів української мови і літератури. Відтак у *самостійній позааудиторній роботі* пропонуємо студентам завдання стосовно: 1) «розкодування» літературно-художніх текстів і «кодування» інформації на основі створення власних текстів, графічних опорних схем, узагальнюючих таблиць, самостійного вивчення наукової, літературно-критичної, художньої літератури; 2) студіювання публікацій фахової періодики й відкритого інформаційного контенту; 3) аналізу і коментування відповідей однокурсників.

Окреслений комплекс методико-дидактичних засобів реалізації педагогічної технології (форми, методи, прийоми роботи, вправи і завдання з літературознавчої діяльності) зумовлює становлення літературознавчої компетентності у студентів із різними рівнями інтелектуальної підготовки, розвиток творчого критичного мислення, набуття вмінь професійно-педагогічної і літературознавчої діяльності, самостійної роботи з фахової самоосвіти, самовдосконалення. Теоретичне узагальнення й перевірку наявних у студентів знань, умінь і навичок здійснюємо шляхом їх залучення до розв'язання типових і нестандартних професійних ситуацій, проведення імітаційно-рольових і ділових ігор, уведення у націєтворчий, соціокультурний, професійний чи

науковий контекст. Для формування у майбутніх фахівців індивідуального стилю літературознавчої діяльності як складника професійної праці вчителя-словесника пропонуємо завдання щодо виокремлення сенсів фактуальної, концептуальної, підтекстової інформації, характеристики образів-персонажів, аналізу твору, творчості письменника, визначення його внеску у літературний розвиток та ін.

Мету і завдання *другого – репродуктивно-конструктивного – етапу* розвитку літературознавчої компетентності окреслюємо так: сформувати прагнення самостійно визначати завдання літературознавчої діяльності, віднаходити раціональні шляхи їх розв'язання у контексті професійної праці вчителя української мови і літератури, зокрема творчого розв'язання завдань літературознавчого характеру; сформувати професійне розуміння мистецької сутності художньої літератури; спрямувати діяльність студентів на професійне засвоєння теоретико- й історико-літературних знань, що є ядром інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності, й підґрунтям оволодіння окремими евристичними прийомами виконання завдань; розкрити характеристику рекуррентності набутих знань, умінь, досвіду літературознавчої діяльності, а також їх комбінування, трансформації, відбору відповідно до змісту кожної нової професійно-орієнтованої ситуації, моделювання процесу сприйняття, осмислення й інтерпретації літературно-художніх явищ. Важливим моментом означеного етапу формування літературознавчої компетентності розглядаємо активізацію творчої літературознавчої діяльності, а основним прийомом – творче репродукування студентами літературознавчих, культурологічних праць, літературно-критичних оглядів, рецензій, нарисів, репортажів, інтерв'ю, епістолярію, історичних розвідок тощо й конструктивне їх використання у власній діяльності, що здійснюємо у процесі опанування навчальних курсів циклів гуманітарно-загальнонаукової підготовки («Історія української культури», «Соціологія», «Релігієзнавство», «Етика і естетика»), а також професійної та практичної підготовки («Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Історія української літератури», «Дитяча література», «Українська діалектологія», «Історія зарубіжної літератури»). З цією метою до *лекційних занять* із дисциплін професійного циклу пропонуємо виконувати завдання літературознавчої діяльності випереджувального характеру, як-от: визначити й аргументовано довести задум, ідею написання художнього, публіцистичного, літературно-критичного чи

наукового твору (науково-дослідницький, усвідомлювальний, інтерпретаційний різновиди літературознавчої діяльності); з'ясувати й обґрунтувати мотиви творчості і мету видання твору (науково-дослідницький, усвідомлювальний, навчальний різновиди); встановити жанровий різновид твору й розробити алгоритм його аналізу відповідно до жанрових, літературно-стильових, індивідуально-особистісних (авторських) особливостей (науково-дослідницький, організаційно-рефлексивний, металітературознавчий різновиди) тощо. Для розвитку літературознавчої компетентності на *семінарських* і *практичних* заняттях пропонуємо завдання тренувального характеру, наприклад, сформулювати дефініцію поняття, сконструювати логічну схему, граф-схему, алгоритм виконання конкретного різновиду літературознавчої діяльності; здійснити аналіз нормативних вимог до здійснення науково-дослідницької діяльності; оцінити літературно-критичний огляд, літературно-художнє явище з позицій вимог сучасності, певного історико-культурного контексту; аргументувати доцільність використання літературознавчого підходу до осмислення конкретного художнього твору; здійснити аналітичний огляд літературно-критичних, психологічних, педагогічних новацій; укласти біобібліографічну карту, геопоетичний міні-словник за творчістю письменників певного регіону; підготувати дайджест наукових і методичних знахідок учених і учителів-новаторів тощо. Мета таких завдань – наблизити студентів до виконання літературознавчої діяльності у майбутній професійній праці. *Самостійну* роботу студентів в опануванні навчальних дисциплін («Історія України», «Історія української культури», «Етика і естетика», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури») організовуємо за допомогою таких форм і видів діяльності: підготовка повідомлень, виступів, статей, доповідей, рефератів, їх взаємне рецензування; створення проєктів, буктрейлерів; збір матеріалів для портфоліо, веб-квестів, методичних кейсів; опрацювання наукових, літературно-критичних, літературно-художніх, методичних джерел, матеріалів фахової преси; організація зустрічей із місцевими письменниками, науковцями, творчими педагогами; перегляд й обговорення кіно- й відеофільмів; консультації з питань виконання індивідуальних літературознавчих досліджень та ін.

У межах реалізації педагогічної технології залучаємо майбутніх учителів-словесників до виконання літературознавчої діяльності у перебігу фахових практик, що конкретизуємо завданнями типу: охарактеризувати діяльність «музею-кімнати письменника», «літературної вітальні», студії, клубу, факультативу чи гуртка у середній

школі, розробити тему, мету, завдання, орієнтовний план функціонування «краєзнавчого куточка» або класу-міні-музею письменника, визначити проблему діяльності літературної (театральної) студії в школі, розробити план-конспект уроку, сценарій виховного заходу, реальної чи віртуальної екскурсії, механізм його реалізації під час заняття і в ході аналізу отриманих результатів. Репродуктивність процесу розв'язання завдань полягає в тому, що кожен дію студенти здійснюють за пропонованими зразками, а творча сутність – у набутті вмінь адаптувати ці зразки до конкретних умов й власної індивідуальності (за П. Просецьким) [453]. Основними формами співпраці й співтворчості викладачів і студентів на цьому етапі є: проектування дослідницького маршруту вивчення творчості окремого письменника; моделювання еволюції мислення у творенні художніх образів; формулювання визначень літературознавчих категорій; укладання практичного словника-порадника; залучення до науково-дослідницької діяльності кафедри тощо.

Означені види роботи і різновиди виконання завдань зумовлюють виникнення у студентів потреби самореалізовуватися в літературознавчій діяльності, усвідомлення соціальної відповідальності за власні дії і поведінку у виконанні нестандартного завдання (наприклад, літературно-критичне оцінювання текстів однокурсників, викладача, аналіз літературно-критичних оглядів відомих літературознавців, організація засідання літературної вітальні, мистецького клубу, екскурсії у літературно-краєзнавчий музей тощо); розвиток здатності діалогічного осмислення твору («вступити в діалог із автором тексту»), і на такій основі створити оригінальний текст; сприйняття різних методологічних підходів до осмислення художньо-літературних явищ, методів і прийомів розвитку творчих здібностей учнів у процесі пізнання й опанування літератури; набуття вмінь використовували літературознавчий, лінгвістичний, стильовий аналіз тексту, залучаючи широкий культурологічний контекст, вияв вільного володіння необхідним інструментарієм літературознавчої науки.

На *третьому – конструктивно-творчому – етапі* основну увагу зосереджуємо на навчанні майбутніх учителів української мови і літератури моделювати алгоритм виконання кожного з різновидів літературознавчої діяльності у межах опанування навчальних дисциплін («Історія української літератури», «Педагогічна майстерність», «Вікова й педагогічна психологія», «Літературна критика», «Порівняльне літературознавство», «Методика навчання української мови», «Методика виховної і позакласної діяльності» та ін.). У такому процесі зміщуємо акценти із репродуктивної

діяльності на конструктивну і творчу під час підготовки до практичних, семінарських занять із курсів, виконання навчальних і наукових літературознавчих досліджень, проходження фахових практик. Мету конструктивно-творчого етапу окреслюємо так: сформувати в майбутніх учителів ціннісно-творчий підхід до професійно-педагогічної діяльності. Досягти цієї мети можливо за умов: повного врахування зовнішніх і внутрішніх чинників літературного процесу й освітньої ситуації виконання літературознавчої діяльності в процесі планування заняття; гнучкості творчого критичного мислення на заняттях із педагогічних, психологічних, методичних, історико-літературних, теоретико-літературних курсів, де студентам доводиться коригувати попередньо підготовлений проект, відповідно до змін у реальній ситуації. У випадку неузгодженості між проектом й умовами його втілення кожний студент має можливість проявити здатність до віднайдення іншого способу розв'язання завдання з уже відомих, адаптованих практикою, чи сконструювати новий. На цьому етапі літературознавча діяльність майбутніх учителів-словесників набуває ознак конструктивної літературознавчої творчості. Студенти хоча й продовжують користуватись зразками, моделями, але вже виявляють ознаки індивідуального стилю діяльності: використовують нестандартні методи, прийоми й форми осмислення, оцінювання й інтерпретації літературно-художніх явищ, а також намагаються їх комбінувати.

Для ефективного розвитку літературознавчої компетентності на заняттях із психолого-педагогічних, методичних, історико- і теоретико-літературних курсів пропонуємо використовувати евристичні, дослідницькі, рефлексивні методи, технології інтерактивного і проблемного навчання: оволодіння теоретичним матеріалом організовувати за допомогою лекції-дискусії, проблемної лекції, лекції з елементами дослідження, мультимедійної лекції. Пріоритетними на практичних і семінарських заняттях є інтерактивні форми навчальної діяльності: дискусії, круглі столи, ділові ігри, майстер-класи, тренінги тощо. Значне місце в самостійній роботі студентів відводиться науково-дослідницькій роботі: виконанню курсових досліджень, підготовці проектів і їх захисту, складанню виступів, доповідей для участі у семінарах, студентських конференціях, конкурсах, олімпіадах тощо, що набули виразно творчого характеру.

*Четвертий – рефлексивно-інтерпретаційний – етап* спрямовуємо на усвідомлення студентами себе як носіїв національних, культурних цінностей; утвердження в їхній свідомості професійної позиції, що вчителів з високим, творчим рівнями сформованості



літературознавчої компетентності більш швидко вдасться самореалізуватися, досягти мети шкільної літературної освіти й виховати учня як творчу особистість із розвиненим критичним мисленням, а також перетворити вивчення літератури на яскравий процес пізнання і творення соціокультурного простору внаслідок дослідження сенсів змісту творів, пошуку художньої істини, творення особистісно і професійно значущих продуктів, викристалізувати індивідуальний стиль фахової діяльності.

У процесі практичної професійної підготовки стимулюємо потребу студентів поглиблювати рівень літературознавчої ерудиції на основі професійного самовдосконалення й прагнення наповнити сформовані професійні позиції, переконання, ставлення, набуті знання, вміння, навички, досвід ціннісним сенсом. З одного боку, діяльність студентів мотивуємо потребою у літературознавчій творчості як способі самореалізації й самоактуалізації, що передбачає формування прагнень до саморозвитку в напрямі все більшої складності. З іншого ж, – такі студенти, самоактуалізуючись, виявляють вищий рівень сформованості літературознавчої компетентності і прагнуть до утвердження власного стилю діяльності. Вони спроможні ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, не вагаючись, приймати помірковані рішення, а також, усвідомлюючи відповідальність за свої дії, використовувати різні підходи в осмисленні літературно-художніх явищ задля власного саморозвитку й особистісного становлення учнів під час педагогічної практики.

Отже, у розробленій технології сконцентровано поетапний процес розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: I етап – репродуктивний; II етап – репродуктивно-конструктивний; III етап – конструктивно-творчий; IV етап – рефлексивно-інтерпретаційний. Кожний із етапів – це умовно виокремлений відрізок педагогічного процесу, що має специфічні мету й зміст, засвоєння якого відбувається шляхом застосування адекватних форм, методів, прийомів і методичних засобів. На кожному етапі літературознавча компетентність набуває більшої міри сформованості, що можливо конкретизувати у виявах індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, які розвиваються у кожного зі студентів у процесі особистісного й професійного становлення.

#### 4.3. Методико-технологічні засоби формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Методико-технологічні засоби у дослідженні розглядаємо як комплекс педагогічних впливів, що координують діяльність суб'єктів процесу професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі педагогічного університету. Зростання рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури можливе за дотримання таких закономірностей: 1) у виборі засобів формування та розвитку літературознавчої компетентності керуємося концептуальним розумінням її сутності, структури, змісту і процесу динаміки в межах професійної підготовки; 2) максимально використовуємо потенціал літературознавчої діяльності, що дозволяє забезпечити становлення досліджуваного феномену шляхом організації інтердисциплінарного, діалогічно-комунікаційного й практико зорієнтованого процесу професійної підготовки; 3) урахуємо положення щодо: відкритості наукового й освітнього контентів, гнучкості змістового наповнення літературознавчого компонента професійної підготовки майбутніх фахівців, постійного його оновлення, збагачення ідеями культурологічних, філологічних, психологічних, педагогічних наук тощо.

Основним способом розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розглядаємо літературознавчу діяльність, що зорієнтована на опрацювання літературно-художніх явищ в єдності інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної та художньо-творчої взаємодії реципієнта з твором. Цілісність процесів формування та розвитку літературознавчої компетентності студентів забезпечуємо узгодженням цільових настанов, змісту, форм і методів як організаційно-методичних орієнтирів здійснення науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного різновидів літературознавчої діяльності. Означені види діяльності взаємозумовлені інтелектуально-змістовою, емоційно-виражальною і художньо-творчою взаємодією реципієнта з текстом у процесі опанування навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного, практичного циклів, виконання досліджень літературознавчої тематики і завдань фахових практик.

Здійснення літературознавчої діяльності розуміємо як невід'ємний складник квазі-професійної діяльності студентів, що обумовлює їхнє особистісне та професійне

становлення як творчих фахівців і подальше професійне самовдосконалення. Відтак у виборі методико-технологічних засобів формування літературознавчої компетентності враховуємо своєрідність різновидів літературознавчої діяльності центральним об'єктом яких є текстом, що графічно відтворено на рис. 4.3.

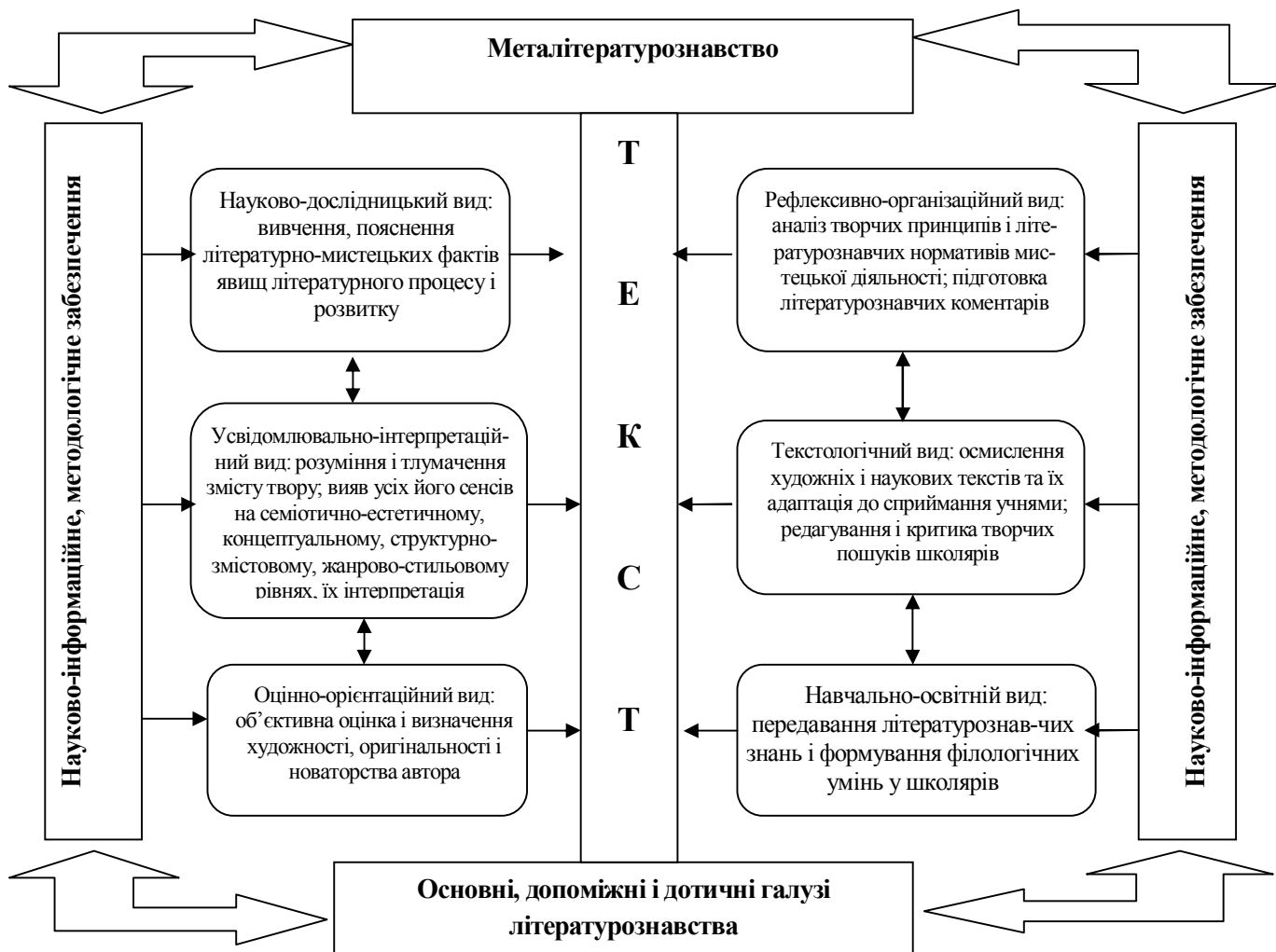


Рис. 4.3. Різновиди літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах спеціально створеного середовища

У виборі методико-технологічних засобів формування і розвитку літературознавчої компетентності студентів враховуємо теоретично обґрунтовані методичні засади дослідницького пошуку, конкретизовані в завданнях літературознавчого компонента професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, окремих навчальних курсів, занять, оновлення їх змістового наповнення. Зокрема, в уточненні мети історико- і теоретико-літературних курсів провідним є міркування, що майбутнім учителям-словесникам бажано, передусім, навчитися об'єктивно й адекватно мистецькій сутності сприймати художні твори національних літератур різних епох, а також користуючись наявним досвідом літературознавчої діяльності та новітніми науково

обґрунтованими знаннями, естетично правильно оцінювати літературно-мистецькі твори; опанувати метамову літературознавства, засвоїти сутність підходів до аналізу художнього твору, механізми й алгоритми їх використання в науково-освітній практиці, набути навичок безпосередньо оперувати атрибутами літературознавчої діяльності у виконанні комплексного аналізу творів.

Мету й завдання навчальних дисциплін професійного циклу («Вступ до літературознавства», «Вступ до спеціальності», «Етика та естетика», «Педагогіка», «Порівняльне літературознавство», «Теорія літератури», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства» та ін.) видозмінюємо відповідно до вимог практико зорієнтованої, вітаїстичної парадигми навчання, ідей інтердисциплінарності. Акцентуємо увагу на оволодінні різновидами літературознавчої діяльності, конкретизованими окремими діями щодо сприймання, аналізу, інтерпретації осмислених текстів і створенням на цій основі нових текстових чи мультимедійних продуктів. Логічно послідовне, коректне визначення цілей засвоєння навчальної дисципліни формує науково обґрунтовану й практично відтворювану позицію щодо проектування змісту як окремих навчальних занять, так і навчального курсу в цілому, вибору дидактичних засобів його викладання.

Отже, мету і завдання кожного заняття, навчального курсу і процесу професійної підготовки розглядаємо в якості системоутворювальних чинників літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища. Коректне і методично правильне визначення педагогічних цілей дозволяє чітко спрогнозувати світоглядну позицію-відповідь на запитання «для чого розвивати літературознавчу компетентність?», тобто, які саме завдання (професійні, фахові, предметні, життєві, загальноосвітні, етичні, естетичні) має успішно вирішувати студент на основі набутих знань, умінь, навичок, настанов, переконань, досвіду [520]. Приміром, метою навчальної дисципліни «Вступ до літературознавства» визначаємо пропедевтичну підготовку студентів як фахівців до виконання літературознавчої діяльності, зорієнтованої на осмислення та інтерпретацію літературно-художніх творів, наукових праць, що є підґрунтям опанування навчальних курсів на наступних етапах професійної підготовки та в майбутній фаховій діяльності.

Цільові настанови інших навчальних курсів професійного циклу увиразнюємо так: поглибити професійний інтерес студентів до виконання літературознавчої діяльності; систематизувати теоретичні знання; визначити актуальні проблеми щодо структури, еволюції і взаємодії національної й світових літератур, культур, що забезпечують

успішність літературознавчої праці; сформувані науково обґрунтовані світоглядні переконання про специфіку художньої літератури як різновиду мистецтва; розвинути вміння аналізувати й інтерпретувати тексти; вдосконалити рівень культури критичного мислення й навичок наукового аналізу текстів художніх творів, інтерпретації їхнього змісту, літературознавчої творчості.

Ознайомлення студентів із цільовими настановами засвоєння дисципліни впливає на їхню мотиваційно-ціннісну й афективно-регулятивну сферу (означає світоглядну позицію щодо наступності й безперервності власне літературознавчої освіти, формує загальне уявлення про сутність багатопланової літературознавчої діяльності як праці вченого-філолога й учителя літератури, її важливість у процесі освітньої підготовки й життєдіяльності особистості загалом, сприяє розвитку здатності швидко орієнтуватися у контексті навчальних ситуацій, пов'язаних із аналізом та інтерпретацією художніх творів, закладає елементи свідомого інтересу до літературознавчої діяльності, а також до постійного саморозвитку й самовдосконалення). Колективне визначення, узгодження мети й завдань кожного заняття, уточнення цілей навчального курсу чи системи професійної підготовки передбачає формування у майбутніх учителів української мови і літератури не тільки стійкого професійного інтересу до проблем літературознавства, а й активної позиції стосовно літературознавчої діяльності та соціокультурної місії.

Завдання навчальних дисциплін гуманітарно-загальнонаукового, професійного і практичного циклів професійної підготовки у контексті реалізації системи формування та розвитку літературознавчої компетентності уточнюємо так: прищепити свідомий, стійкий *професійний інтерес* до виконання літературознавчої діяльності, що передбачає толерантне ставлення до фахової праці вчителя-словесника і вченого-літературознавця, *розуміння* його соціокультурної ролі в сучасному освітньому й культурологічному просторі, а також *усвідомлення* зв'язків між літературознавчою компетентністю й читацькою культурою людини (у процесі вивчення навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Історія вітчизняної і світової культури», «Історія педагогіки», «Історія української літератури», «Історія світової літератури», «Методологія і методика літературознавчих досліджень», «Основи наукових досліджень», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Філософія» та ін., виконанні навчальних досліджень, завдань фахових практик); сформувані науково *обґрунтовану світоглядну позицію* про парадигмальність літературознавчого знання і багатоаспектність літературознавчої

діяльності шляхом орієнтації на художні (П. Загребельний, М. Зеров, Ю. Клен, Л. Костенко, І. Липа, В. Симоненко, І. Франко, Г. Шевченко та ін.), філософсько-естетичні традиції (М. Грушевський, М. Драгоманов, П. Житецький, І. Огієнко, О. Потебня, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), досягнення сучасної теоретико-літературної думки (В. Агєєва, П. Білоус, О. Бондарєва, В. Дончик, М. Жулинський, Н. Зборовська, Г. Клочек, Ю. Ковалів, М. Моклиця, Ф. Погребенник, А. Ткаченко та ін.) (засобами змісту навчальних курсів «Етика й естетика», «Історія України», «Історія української літератури», «Культурологія», «Літературна критика», «Філософія освіти» тощо, навчальних і наукових досліджень, фахових практик); *систематизувати знання* про принципи, закономірності і засадничі положення загальної, історичної, нормативної, функціональної й рецептивної поетик, що передбачає: опанування основ літературознавства, семантики новітніх категорій літературознавства (нараторологічна стратегія, наратор, літературознавчий дискурс, імагологія, генерика, імпліцитний читач, експліцитний читач тощо); осмислення системи фундаментальних відомостей із психолого-педагогічних, філологічних, філософських, культурологічних наук, необхідних для успішного виконання комплексного літературознавчого аналізу художніх творів, і формування відповідного тезаурусу (знання сутності основних наукових підходів, шляхів і методів здійснення літературознавчого аналізу художніх творів, розуміння психологічного й технологічного механізму читання, осмислення та інтерпретації конкретних літературно-художніх явищ і літературного процесу тощо); засвоєння сутності принципів, видів і шляхів аналізу художніх творів, зіставлення стратегій «шкільного» і професійного аналізу літературного тексту; усвідомлення основних дій і способів аналізу, оцінювання та інтерпретації художнього тексту загалом і осмислення літературно-художніх явищ рідного краю на тлі національної й світової культури (у процесі вивчення курсів «Вступ до літературознавства», «Етика і естетика», «Історія світової і вітчизняної культури», «Логіка», «Літературна критика», «Історія української літератури», «Історія світової літератури», «Методика викладання світової літератури», «Методика викладання української літератури», «Педагогіка», «Психологія», «Порівняльне літературознавство», «Теорія літератури» тощо, дослідницької діяльності, фахових практик); *розвинути* вміння виконувати літературознавчу діяльність, а саме: сприймати й осмислювати художні твори з урахуванням дворівневої структури художніх образів та усвідомлення

специфіки суб'єктивізму у відтворенні дійсності; тлумачити зміст твору, виявляючи всі смисли на семіотико-естетичному, концептуальному, структурно-змістовому, жанрово-стильовому рівнях; пояснювати літературно-мистецькі явища на основі поглибленого опрацювання; здійснювати комплексний літературознавчий аналіз творів різних родів і жанрів із урахуванням їх національної, родо-жанрової, стильової, геопоетичної специфіки; виконувати компаративний аналіз творів української і зарубіжної літератур із виявленням типових, загальних і національно-специфічних характеристик; логічно правильно формулювати власні міркування та обґрунтовувати їх істинність тощо (засобами змісту навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного та практичного циклів професійної підготовки, виконання навчальних і наукових досліджень, завдань практик).

Відповідно до означеного оновлюємо цільові настанови вивчення дисциплін професійного циклу фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Приміром, завдання курсу «Теорія літератури» уточнюємо так: удосконалити вміння визначати пріоритетний підхід до осмислення конкретного літературного твору; сформулювати навички інтерпретувати зміст художніх творів шляхом здійснення літературознавчого аналізу їх структури; узагальнити знання студентів щодо системи ключових категорій сучасних літературознавчих підходів до аналізу літературно-художніх творів; розвинути вміння вільного володіння науковою метамовою для професійних суджень про загальну природу мистецтва, окремих його явищ; збагатити й поглибити тезаурус студентів термінами сучасного літературознавства.

Визначаючи у такий спосіб завдання навчальних курсів, маємо змогу розподілити змістовий матеріал так, щоб якомога продуктивніше вплинути на становлення досліджуваного феномену й урахувати основні дидактичні принципи (наступності, доступності, послідовності, науковості й безперервності процесу літературознавчої підготовки). Прокоментуємо сформульовані міркування. Зокрема у викладанні курсу «Вступ до літературознавства» синтезуємо стратегії шкільної літературної освіти і професійної підготовки у ВНЗ. У процесі літературознавчої діяльності першокурсників, пов'язаної з пізнанням літературно-художніх явищ на основі новітніх підходів літературознавства (рецептивної естетики, мультикультуралізму, наратології тощо), вживаємо відомі для них терміни (образ, текст, оповідач, автор твору тощо). Натомість опанування «знайомих» понять (жанр твору, сюжет, фабула, композиція, художнє

мовлення та ін.) організуємо на новому науковому рівні, відповідно до індивідуально-особистісних особливостей майбутніх учителів української мови і літератури.

Своєрідність процесу формування та розвитку літературознавчої компетентності у студентів I курсу увиразнюємо такими *ознаками*: 1) встановлення ступеня володіння знаннями, вміннями і навичками літературознавчої діяльності, набутими в системі шкільної літературної освіти, що усвідомлюємо як вихідний рівень сформованості літературознавчої компетентності; 2) з'ясування рівнів сформованості вмінь виконувати комплексний аналіз літературно-художніх творів із вживанням термінів (наратор/ оповідач, фабула/ перебіг подій, дискурс/ текст/ модус/ висловлювання персонажа, концепт/ провідна смислова ідея); 3) заповнення лакун шкільного літературознавчого знання на основі іманентного опанування нових понять у безпосередній практичній роботі з текстами, відповідно до змісту програм навчальних курсів; 4) поглиблення знань, необхідних для успішного засвоєння змісту професійної підготовки у подальшій науково-освітній підготовці, фаховій діяльності; 5) формування вмінь літературознавчої діяльності як важливих професійно-діяльнісних якостей; 6) організація самостійної роботи студентів із усіх різновидів літературознавчої діяльності, що сприяє формуванню стійкого інтересу до опанування літературознавчих знань і виконання дій, зорієнтованих на адекватне сприйняття, оцінювання, інтерпретацію наявних текстів і створення на цій основі власних продуктів літературознавчої праці.

Ключовим моментом процесу розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах створеного освітнього середовища є формування науково обґрунтованої позиції про аналіз художнього твору як про метод дослідження, сутність якого полягає у виокремленні й вивченні структурних компонентів літературно-художнього явища із метою осягнення авторського задуму й цілісного сприйняття його змісту. У зв'язку з цим, у студентів під час лекційних, практично-семінарських занять формуємо переконання, що особливістю аналізу літературно-мистецького твору як методу дослідження є глибоке занурення в художній текст, виокремлення й осмислення сенсів змісту твору на всіх трьох рівнях художньої форми: перший рівень – це засоби предметної зображувальності твору (портрет, вчинки персонажів, їх емоції, почуття і переживання, мова (монологи, діалоги), побутова обстановка, інтер'єр, пейзаж, сюжет (послідовність і взаємодія зовнішніх і внутрішніх учинків персонажів у часі і просторі); другий рівень – це прийоми мовної



зображувальності (стилістичні деталі, зображувально-виражальні деталі авторської мови, інтонаційно-синтаксичні й ритміко-строфічні особливості поетичної мови в цілому); третій рівень – це композиція – тип або принцип їхньої смислової впорядкованості, взаємоузгодженості, що підкреслює й посилює їхню виразність (композиційні деталі: порядок, спосіб і мотивування, оповідання й описи зображуваного життя, авторські міркування, відступи, вставні епізоди, обрамлення, композиція образу – опрацювання предметних деталей у межах окремого образу).

У професії такої діяльності у студентів, по-перше, розвиваємо професійний інтерес до глибокого осмислення (переосмислення) художніх творів письменників-класиків і літераторів епохи постмодерну, багаторазового перечитування окремих епізодів, розмірковувань, сумнівів, що викристалізовує позитивне ставлення майбутніх учителів-словесників до фахової праці як учених-філологів, так і педагогів, усвідомлення зв'язків між літературознавчою компетентністю й читацькою культурою людини; по-друге, розвиваємо толерантне ставлення до літературних творів як майстрів художнього слова, так і літераторів-початківців; по-третє, спонукаємо до самовдосконалення, стимулюємо прагнення до професійного успіху; по-четверте, підвищуємо рівень науково-теоретичної обізнаності про сутнісні сторони літературознавчої діяльності, а також ступінь володіння метамовою літературознавства; по-п'яте, формуємо позицію, що пізнати літературу адекватно її мистецькій природі можливо тільки на основі повільного вдумливого читання й глибокого осмислення текстів, літературно-критичного аналізу й світоглядної інтерпретації; по-шосте, підвищуємо рівень сформованості вмінь щодо виконання комплексного літературознавчого аналізу творів.

Означені міркування є результатом тривалих спостережень за діяльністю студентів під час занять та аналізу їхніх творчих робіт. Якщо у першокурсників ще переважає інтуїтивно-світоглядне уявлення про текст як певну сукупність елементів, то випускники ВПНЗ спроможні аргументовано довести, що текст твору – це ідейно-художня цілісна структура, в якій усі елементи (кожний розділовий знак, звук, слово, речення тощо) мають глибокий зміст і відображають сентенції, ідеї, оцінні міркування, світоглядні позиції письменника; а кожна складова художнього твору, зв'язки між його епізодами, розділами чи частинами передають індивідуально-особистісне ставлення автора до життя, відображають його внутрішні переживання. В умовах створеного професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища майбутні вчителі

української мови і літератури частіше виявляють бажання підготувати повідомлення, виступ, реферат, наукову доповідь із проблемних питань, пов'язаних із оволодінням сутністю підходів до осмислення тексту («Аналіз та інтерпретація тексту: зміст і взаємозв'язок»), «Аналіз чи інтерпретація тексту потрібні в сучасній шкільній освіті?», «Текст, контекст та інтертекст», «Концепція автора у творі», «Концепція читача», «Феномен автора», «Феномен читача», «Еволюція художнього образу у творчості», «Інтерпретаційні моделі сучасних текстів» та ін.); прагнуть взяти активну участь у студентській конференції чи науковому конкурсі з літературознавчої (а не лінгвістичної, краєзнавчої, культурологічної чи іншої) тематики й висвітлити результати своєї праці. У них підвищується інтерес до проектування логічних схем, алгоритмів, презентацій як для учнів ЗНЗ, так і для студентів інших академічних груп, учителів-словесників із метою більш якісного усвідомлення природи літературознавчої діяльності. Одна з таких схем «Комплексний аналіз художнього твору», спроектована студентами I курсу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у 2007 р., була успішно апробована у системі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

У спеціально створеному літературознавчо зорієнтованому освітньому середовищі розкриваємо сутність механізму аналізу літературно-художнього твору як процесу безперервного пошуку істини, тривалого багаторівневого дослідження. Йдеться про кількаразове перечитування тексту, у процесі кожного з яких, мистецький витвір постає в інакшому суб'єктно-образному відображенні, а також – про варіанти студентських інтерпретацій (кожний із учасників обговорення висловлює власне міркування з приводу певного літературно-мистецького явища). Повторне ознайомлення з текстом художнього твору сприяє посиленню монографічного вивчення творчості видатного письменника, а інтенсивне залучення майбутніх учителів-словесників до мистецтва аналізу окремого твору позитивно впливає на розвиток сукупності індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, що забезпечують здійснення літературознавчої діяльності й утворення індивідуального стилю професійної діяльності. Засвоєна у такий спосіб інформація стає особистісно значущою, тобто трансформується в індивідуально-особистісне утворення (частину свідомості) й усвідомлюється нами як складник змісту літературознавчої компетентності, забезпечуючи у подальшому адекватність усвідомлення, оцінювання й інтерпретацій літературно-художніх явищ і фактів.

Оскільки відокремлене опанування навчальних курсів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників лише епізодично забезпечує розуміння зв'язків літератури із іншими видами мистецтва, то частими в освітній практиці є випадки нерозуміння студентами механізмів і специфіки загальномистецьких законів. Оперуючи поширеним стереотипним словосполученням «мистецтво слова», майбутні вчителі, зазвичай, фрагментарно усвідомлюють його значення не наповнення і не завжди можуть пояснити спільні і відмінні ознаки формулювань «література – мистецтво слова» / «риторика – мистецтво слова», «лінгвістична стилістика» / «літературознавча стилістика», «художній образ у живописі, музиці, літературі», бо не вміють цілісно аналізувати естетичні й емоційно-ціннісні аспекти осмислення художніх творів. Більшість студентів I–II курсів сприймають літературно-художні твори однобічно, як реальну, а не умовну дійсність, створений письменником світ, що відображає реалії буття людини, суспільства засобами художніх образів. Для розв'язання означеної проблеми у межах професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища пропонуємо відстежувати і поширювати системно-культурологічні зв'язки літератури з іншими видами мистецтв (приміром, у процесі опанування тем: «Література як вид мистецтва» або «Література у системі мистецтв», «Художній (творчий) метод» або «Індивідуальний стиль і творчий метод письменника», «Літературні напрями й стильові течії», «Художній образ і образність у літературі»). Так, до практичного заняття з теми: «Література як вид мистецтва» пропонуємо студентам виконати такі завдання: самостійно, готуючись до заняття, заповнити таблицю: «Види мистецтва: переваги і недоліки», дібрати конкретні приклади для аргументованого доведення власних міркувань; описати процес перетворення конкретного, звичного для Вас слова на мистецький образ; пояснити сутність вислову «література – подвійна реальність» і довести власне міркування; створити емблему «Види мистецтв», обґрунтувати власну позицію щодо її доцільності й структури.

В обговоренні результатів завдань у майбутніх учителів української мови і літератури утверджується науково обґрунтоване переконання, що література – це особливе мистецтво, яке з допомогою художніх образів, створених письменником у результаті тривалого творчого процесу, під впливом емоцій, вражень, настроїв, відтворює світ засобами метафоризації, порівняння, символізації, зумисного перебільшення чи применшення зображуваного.

Поглибленню науково обґрунтованого розуміння мистецької сутності літератури, вдосконаленню вмінь виокремлювати системно-культурологічні зв'язки літератури з іншими видами мистецтв та розвитку критичного творчого мислення сприяє інтеграція науки й мистецтва. Прокоментуємо механізм інтеграції різних наук (літературознавства, культурології, історії, мистецтвознавства) і видів мистецтва (архітектури, музики, літератури, живопису) на прикладі універсально розробленого алгоритму проведення семінарсько-практичного заняття з теми: «Класицизм. Основні принципи класицизму як літературного напрямку» у вивченні конкретного курсу («Вступ до літературознавства», «Історія і теорія української і зарубіжної культури», «Культурологія», «Історія зарубіжної літератури», «Історія української літератури», «Теорія літератури» за індивідуальним вибором викладача з урахуванням локальних особливостей освітнього простору ВНЗ). З огляду на те, що класицизм як творчий метод у середовищі українських письменників не утвердився (маємо лише елементи класицизму у творах Феофана Прокоповича, Івана Некрашевича, І. Котляревського, П. Гулака-Артемовського, Г. Квітки-Основ'яненка, пізніше (як неокласицизм) – у творчості неокласиків (Миколи Зерова, Павла Филиповича, Миколи Драй-Хмари, М. Рильського, Освальда Бургардта) та національно налаштованих письменників (Євгена Маланюка, Олега Ольжича, Наталени Королеви та ін.), то осмислення його сутнісних характеристик вважаємо за доцільне здійснювати на загальноєвропейському тлі, з урахуванням національної специфіки, зумовленої літературними і позалітературними (історико-політичними, соціокультурними) чинниками. Емпіричним матеріалом для виявлення та засвоєння ознак класицизму слугують: п'єса Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич», репродукції картин А. Лосенка («Зевс і Феміда», «Володимир і Рогнеда»), А. Іванова («Подвиг молодого киянина»), Дмитра Левицького, Володимира Боровиковського, Луки Долинського, ілюстрації архітектурних споруд у стилі класицизму У. Баженова, Вікентія Беретті, М. Казакова, Андрія Меленського; твори французького композитора Ж.-Б. Люлі.

На етапі підготовки до заняття використовуємо групові й індивідуальні завдання. Групові завдання передбачають підготовку відповідей на теоретичні питання плану практичного заняття за вказаним переліком інформаційних джерел, аналіз комедії Ж.-Б. Мольєра та написання творчої роботи «Загальнолюдські чесноти у розумінні автора й персонажів комедії «Міщанин-шляхтич». Індивідуально майбутнім учителям української мови і літератури пропонуємо завдання типу: підготувати виступи, повідомлення,

презентації за картинами художників, пам'ятниками архітектури і музичними творами стилю класицизму. У перебігу заняття, організованого у формі міні-коворкінга (англ. «Co-working»), обговорюємо питання:

1. Передумови виникнення і становлення мистецтва класицизму. Сутність класицизму, його принципи (за трактатом Ніколи Буало-Депрео «Поетичне мистецтво»).
2. Основні світоглядні позиції письменників-класицистів.
3. Особливості стилю класицизму в живопису й архітектурі Нового часу.
4. Музика епохи класицизму.
5. Комедія Ж. Б. Мольєра як зразок класицизму у літературі.
6. Специфіка українського класицизму.

До полілогу долучаються всі студенти, що засвідчує наявність професійного інтересу до проблем літературознавчої діяльності та їхню активну позицію щодо виконання дій, пов'язаних із осмисленням суті літературно-мистецьких явищ. Із метою поглибленого опанування принципів класицизму як літературного напрямку пропонуємо тезисно законспектувати основні положення трактату Н. Буало-Депрео «Поетичне мистецтво». У перебігу заняття, щоб увиразнити теорію класицизму, домогтися чіткого засвоєння закономірностей і принципів напрямку, синтезу мистецтвознавчих і літературознавчих відомостей, увагу акцентуємо на аналітичному осмисленні творів живопису, архітектури, музики. Обговорення особливостей музики епохи класицизму здійснюємо на основі прослуховування фрагментів музичних творів Ж.-Б. Люллі, зокрема його музичних сторінок до комедії Ж. - Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич». Майбутнім учителям перед прослуховуванням повідомлення про творчість композитора пропонуємо завдання: виявити роль музики в комедії, результати виконаного завдання заслуховуємо на етапі обговорення особливостей поезики п'єси «Міщанин-шляхтич». В аналізі комедії основну увагу зосереджуємо на розкритті прийомів і особливостей реалізації письменником принципів класицизму (приналежність героїв до вищого соціального стану; послідовність у розташуванні дійових осіб; домінування пристрастей, властиве образу головного героя; дотримання правила «трьох єдностей»; «низький» стиль; наявність у комедії рис класичної трагедії й ін.), також – на певному «ігноруванні» вимог класицизму (зокрема, на прагненні автора створити не абстрактні схеми, що характерно літературному напрямку класицизму, а – «живі» літературні характери). У

встановленні особливостей українського класицизму відображаємо їхню обумовленість своєрідністю менталітету і характером суспільного життя іншої країни (XVIII ст.).

Використання на занятті різних прийомів активізації літературознавчої діяльності студентів (узаємоаналіз, самооцінка і взаємооцінка; стислі формулювання міркувань і занотовування основних положень опрацьовуваного в аудиторії наукового трактату; ділова або імітаційно-рольова гра: «Віртуальна екскурсія. Пам'ятники класицизму», складання плану (алгоритму) аналізу репродукцій картин; визначення емоцій, настрою, що навіюється від прослуховування музики, й виявлення ролі і значення музичних фрагментів в аналізованій комедії; підведення підсумків і формулювання основних висновків щодо досліджуваної проблеми) поглиблює внутрішню мотивацію студентів до поміркованого опанування сукупності наукових відомостей, а також зумовлює розвиток професійно значущих якостей.

Формування у майбутніх учителів української мови і літератури науково обґрунтованої позиції про літературні напрями (характерні ознаки епохи їхнього існування, основні прояви у культурі різних народів і націй), творчі методи письменників, що презентовано нами на прикладі класицизму, шляхом інтеграції науки і мистецтва, стимулює професійний інтерес до літературознавчої діяльності й зокрема процес цілісного пізнання художніх творів, поглиблює рівень літературознавчої обізнаності, навички комплексного літературознавчого аналізу літературно-художніх явищ.

Використання прийому інтеграції уможлиблює реалізацію основних ідей інтердисциплінарності, діяльнісного, компетентнісного підходів до навчання, що, у свою чергу, сприяє формуванню у студентів: 1) потреби в саморозвитку, професійному самовдосконаленні, прагнення досягти фахової вправності у літературознавчій творчості, виявити власну індивідуальність у здійсненні літературознавчої діяльності (на заняттях, під час виконання дослідницьких студій, завдань педагогічної, музейної, етнографічної практик); 2) готовності до самостійної літературознавчої творчості, використання різних підходів, шляхів і методів аналізу літературно-художніх явищ, а також моделювання різних ситуацій літературознавчої діяльності у нестандартних умовах (студенти виконують функціональні ролі вчителя-словесника, вченого-літературознавця, літературного критика, письменника, журналіста, наукового працівника літературно-меморіального музею, «піар-менеджера» та ін.). На основі виконання завдань творчого

характеру (складання наукових, навчальних, художніх, літературно-критичних, публіцистичних текстів, розроблення навчальних і дослідницьких проєктів, ведення зошита «емблеми мистецтва – асоціації життя», «подвійного читацького щоденника», моделювання логічних схем, алгоритмів, складання кросвордів тощо) у студентів розвиваємо дієве, дискурсивне, ейдетичне мислення, емоційно-естетичну образність, мистецьку рефлексію, що спрямовані на їх самоорганізацію та самоактуалізацію.

Для формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів, зокрема набуття нових наукових відомостей, поглиблення рівня науково-теоретичної обізнаності, розвитку професійно-педагогічних, філологічних, літературно-творчих здібностей, умінь і навичок літературознавчої діяльності повідомлення науково-теоретичних відомостей здійснюємо на основі роботи з емпіричним і фактологічним матеріалом. Важливо при цьому підтримувати сприятливу емоційно-вольову атмосферу від індивідуально-особистісних вражень студентів. Оскільки інтерес до літературознавчої діяльності у студентів-гуманітаріїв стимулюється впливом емоційного інтелекту, то значну увагу приділяємо емоційно насиченій взаємодії викладачів зі студентами засобами розгляду різноаспектних проблем психології читання, пізнання, розуміння, оцінки, інтерпретації тексту, літературної творчості, літературознавчої діяльності та мистецтва. Значною мірою успіх фахового діалогу залежить від рівня наукової ерудованості викладача, захопленості художньою літературою, літературною творчістю, ретельності підготовки до кожного заняття, врахування і підтримки творчої ініціативи й альтернативних ідей студентів.

У виборі методико-технологічних засобів становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів урахуємо позицію, що засвоєння інформації шляхом інтелектуально-змістової, емоційно-виражальної й художньо-творчої взаємодії реципієнта з літературно-художніми явищами і творення на такій основі власних особистісно та професійно значущих продуктів сприяє встановленню студентами логічних зв'язків між «відомими» і «невідомими» науковими категоріями, опануванню закономірностями розгляду окремих художніх творів, творчих доробків письменників, літературного процесу загалом.

Відтак у перебігу лекційних, семінарських і практичних занять використовуємо елементи *загальнодидактичних технологій*: модульного, проєктного, контекстного, інтегративно-діяльнісного, інтерактивного, імітаційно-рольового навчання та

саморозвитку особистості на всіх етапах педагогічного процесу становлення і розвитку літературознавчої компетентності; а також *конкретно-дидактичних технологій*: діалогові технології; технологія розвитку критичного мислення на основі «повільного вдумливого читання» й письма (технології дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань»); технологія літературознавчих віталень; технологія постановки й виконання завдань літературознавчого змісту; технологія сприйняття художнього твору як тексту культури; технологія інтерпретації художнього, літературно-критичного, публіцистичного, наукового літературознавчого тексту. Наприклад, мета контекстної технології [110; 132; 173; 188], елементи якої ефективно впливають на підвищення рівня культури літературознавчої творчості, полягає в акцентуації педагогічної спрямованості різновидів літературознавчої діяльності, розвитку окремих індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей і самокерувальних механізмів літературознавчої діяльності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Реалізацію змісту професійної підготовки, спрямованого на розвиток літературознавчої компетентності, забезпечуємо традиційними, нормативно визначеними для вищої школи методами навчання (лекції, семінарські й практичні заняття, фахова практика, виконання навчальних і наукових досліджень), а також інтерактивними (імітаційно-рольові та ділові ігри, майстер-класи, тренінги, круглі столи, студентські конференції, творчі і наукові конкурси, кінолекторії, експедиції, «літературні кав'ярні», «літературні вітальні», «майстерні художника слова», шоу, вікторини з елементами методик сторітеллінгу, фактчекінгу, міні-коворкінги, воркшопи, «подіумні дискусії»). Такі форми роботи передбачають співтворчість викладача і студентів, спонукаючи до спільного осмислення складних проблем, партнерства, у межах якого майбутні вчителі, за попередньо визначеним завданням або самостійно, можуть висловити власну думку, аргументовано довести судження, сформулювати гіпотезу, запропонувати власний варіант розв'язання навчальної ситуації чи завдання.

Традиційні *форми і методи* організації освітнього процесу у ВНЗ здебільшого спрямовуємо на поглиблення науково-теоретичної обізнаності студентів, відповідно до схарактеризованих у підрозділі 2.3 груп фахових знань. Засобами інтерактивних – актуалізуємо професійно-педагогічні, філологічні, літературно-творчі здібності та інші потенційні ресурси майбутніх учителів української мови і літератури.



Схарактеризуємо особливості застосування вказаних форм і методів роботи принагідно до розв'язання наукової проблеми дослідження. У сучасній освітній практиці існує дві кардинально протилежні світоглядні позиції щодо методики проведення лекції у ВНЗ. Одні дослідники вважають, що лекція формує у студентів звичку пасивного засвоєння наукової інформації, негативно впливає на їхнє мислення, професійні інтереси [577], інші стверджують значущість лекційних занять. Однак бувають випадки, за яких педагог «читає лекцію для себе», оскільки відсутнім є зворотній зв'язок щодо «ступеня розуміння повідомлюваної ним інформації» [526, 115]. За результатами психолого-педагогічних студій, пов'язаних із питаннями засвоєння навчального матеріалу й розвитку творчих здібностей особистості, під час лекції усвідомлюється тільки 5% навчальної інформації [307, 125]. В інформаційно-технологічному суспільстві активно впроваджують нові освітні технології, методики навчання. Більшість педагогів вважають, що традиційні методи й форми навчання у системі професійної підготовки майбутніх фахівців мають поступитися інноваційним технологіям, які базуються на їхній самостійній роботі. Водночас динамізм «інформаційно-цифрового простору» істотно впливає на всі сфери життєдіяльності людини. За прогнозами дослідницької організації Ericsson Consumer Lab і шведського фонду Riksbankens Jubileumsfond до 2020 р., 50% мешканців планети складатимуть «цифрові діти», а тому освіта поступово трансформується в режим on-line. Важливим аргументом підтвердження таких прогнозів є масштабне практикування відео-лекцій, вебінарів, пропагування технології дистанційного навчання, електронних навчально-методичних комплексів, інтерактивних тренажерів, електронних конструкторів уроку, on-line навчання та ін. Однак, в освітній практиці вищих шкіл інновації, особливо у підготовці майбутніх учителів-словесників, недостатньо активно впроваджують із огляду на відсутність належного матеріально-технічного забезпечення, мотивації та педагогічний консерватизм викладачів. У системі професійної підготовки вчителів української мови і літератури домінує стратегія класичної лекції як усного, системного, послідовного викладу значного за обсягом навчального матеріалу у монологічній формі з вкрапленнями елементів дискусії. У таких випадках відзначається зниження активності розумової діяльності студентів. Для посилення позитивного впливу класичного типу лекції на розвиток літературознавчої компетентності студентів I – II курсів, які звикли сприймати «готові знання», мотивуємо до самостійного пошуку інформації з альтернативних джерел (Інтернет-сайтів і блогів

науковців, електронних бібліотек, університетських репозиторіїв), стимулюємо до активного її обговорення у перебігу занять, що сприяє подоланню стереотипів пасивного слухання й занотовування інформації під час лекції.

Специфіку вивчення навчальних дисциплін гуманітарно-загальнонаукового і професійного циклів обумовлюємо тим, що засвоїти методологічні, теоретичні твердження – недостатньо, важливо «побачити» їх реалізацію і взаємодію на прикладі конкретних літературно-художніх явищ різних національних літератур, порівняти їх. У майбутніх фахівців розвиваємо вміння виконувати різні види літературознавчої діяльності, які є фундаментальною основою й запорукою успішності здійснення навчальних і наукових досліджень, швидкого й вільного орієнтування у текстах будь-якої естетично-художньої спрямованості, зберігаючи цілісність сприйняття й усвідомлення їх ціннісної значущості. Для активізації діяльності студентів під час лекцій із курсів гуманітарно-загальнонаукового і професійного циклів акцентуємо увагу на мотиваційно-ціннісному компоненті літературознавчої діяльності (висвітлюємо роль і значення повідомлюваних знань у загальній структурі професіограми вчителя-філолога; пояснюємо, в яких випадках і яким чином майбутні словесники зможуть скористатися знаннями, як у щоденному житті, так і в майбутній професійній діяльності, а також вплив активності студента під час лекції на визначення їхньої рейтингової оцінки).

Організацію занять із професійних курсів детермінуємо своєрідністю виконання усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, текстологічного різновидів літературознавчої діяльності, забезпечуючи досягнення студентами найвищого рівня творчої літературознавчої активності і позитивно впливаючи на розвиток літературознавчої компетентності. Формами роботи, спрямованими на самостійне набуття нових знань інтегрованого характеру під керівництвом викладача, передбачаємо виконання сукупності дій, зорієнтованих на розуміння, тлумачення й інтерпретацію змістово-фактуальної, змістово-концептуальної і змістово-підтекстової інформації, її оцінку та адаптування до сприйняття суб'єктами конкретного освітнього середовища (учнівський колектив, науково-проблемна група, академічна група та ін.). Отже, специфіку вивчення навчальних дисциплін професійного циклу детермінуємо метою, завданнями курсу та сутністю кожного різновиду літературознавчої діяльності.

Наприклад, викладання дисципліни «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури» («Теорія літератури та актуальні проблеми сучасного літературознавства»)

орієнтуємо на: опанування студентами методологічних і теоретичних тверджень; представлення їх реалізації та взаємодії на прикладі конкретних літературно-художніх явищ; розвиток навичок літературознавчої діяльності, що забезпечують самостійне здійснення літературознавчого дослідження тексту твору, тобто спроможність вільно орієнтуватися у текстах, не порушуючи цілісності сприйняття та усвідомлення художньо-естетичної цінності; а також складання у результаті такої праці власних творів (есе, нариси, дефініції, літературознавчі коментарі, літературно-критичні розвідки та ін.). Так майбутні вчителі поступово вчать отримувати естетичне задоволення на основі поглибленого осмислення художніх творів, а не задовольнятися наївно-реалістичним сприйняттям текстів, яке «не відрізняється від буденного життя» [403, 243].

Для формування та розвитку досліджуваного феномену не лише визначаємо ефективні шляхи здійснення усіх видів і форм навчання у ВНЗ, формуємо основи розуміння і ціннісного ставлення до предмета літературознавчої науки, а й сприяємо професійному становленню студентів. В основі стратегії організації навчальних занять із культурологічних, методичних, літературознавчих курсів нами закладено ідею, що сучасне розуміння мистецької сутності художньої літератури відбувається на основі використання різноманітних підходів класичного й новітнього літературознавства, опертя не на один, а на декілька літературознавчих шкіл, врахування неоднозначності сприйняття художнього твору як безпосереднього предмета аналізу. Предмет мистецтва є художнім і зумовлює естетичну насолоду лише у випадку, якщо реципієнт усвідомлює його, як нереальний, вигаданий автором світ, на відміну від наївно-реалістичного сприйняття творів, що означає розуміння мистецтва як засобу, за допомогою якого реципієнти «контактують» із цікавими фактами та явищами людського життя [403].

Відтак значну увагу приділяємо формуванню в майбутніх учителів української мови і літератури вмінь правильно й адекватно мистецькій сутності сприймати літературу, «бачити» заковані в змісті творів сенси, осмислювати й інтерпретувати їх на засадах інтерактивності й інтердисциплінарності. Допомагаємо студентам спроектувати індивідуально-особистісну траєкторію літературознавчої діяльності та сприяємо формуванню у них індивідуального стилю фахової діяльності. Складовими такої активності визначаємо пізнання й аналіз літератури як феномену культури і мистецтва, розуміння специфіки мовомислення автора твору, формування толерантного ставлення до поліпарадигмальності літературознавства.

З огляду на суперечності в змісті літературознавчої інформації (неоднозначність літературознавчих підходів до осмислення, усвідомлення, оцінки та інтерпретації літературно-художніх творів, літературно-критичних позицій дослідників) і прагнення залучити всіх студентів до активного колективного обговорення й творчого переосмислення наукових проблем, спільного пошуку, аналізу літературознавчих явищ, розвитку комунікативних якостей та інтелектуальних умінь, під час лекцій із літературознавчих курсів, використовуємо діалог і полілог, дискусію і проблемно-евристичний виклад матеріалу, дослідження літературно-художніх явищ і рефлексію результатів власної діяльності. Вкраплення наведених форм і прийомів роботи у процес опанування літературознавчих курсів забезпечує сприятливі умови для досягнення максимального рівня активності студентів, спрямованого на самостійне здобуття ними нових знань за підтримки викладача й уможливорює вмотивоване, обґрунтоване й усвідомлене досягнення літературознавчих відомостей. Своєрідність проведення таких занять обґрунтовуємо ідеями технологій модульного, інтегративно-діяльнісного, інтерактивного, імітаційно-рольового, контекстного навчання, діалогових технологій і саморозвитку особистості на всіх етапах становлення літературознавчої компетентності. Важливим моментом для формування досліджуваного феномену у перебігу лекційних занять позиціонуємо інтеграцію репродуктивного рівня діяльності студентів й творчого осмислення наукових проблем, активного колективного (групового) обговорення, спільного пошуку й аналізу літературознавчих явищ, розвитку комунікативних якостей та інтелектуальних умінь, що передбачено технологіями постановки і розв'язання літературознавчих завдань, і зокрема технологією інтерпретації художнього, літературно-критичного, публіцистичного, наукового текстів. Отже, лекцію, що спрямована на формування та розвиток літературознавчої компетентності, – розглядаємо як стратегічну динамічну форму організації освітнього процесу, що презентує інтердисциплінарний матеріал, відображаючи перспективи поступу літературознавства, передбачає використання випереджувальних, узагальнювальних практико-зорієнтованих завдань із метою розвитку вмінь літературознавчої діяльності.

На етапі підготовки до таких занять відбираємо найбільш ґрунтовні під кутом сучасного літературознавства відомості, сформульовані з урахуванням дидактичних принципів системності, правильності, науковості, доступності, аргументованості; враховуємо рівень інтелектуального розвитку студентів і їхньої літературознавчої

грамотності, наукові інтереси; не тільки структуруємо навчальний матеріал (розробляємо план, розраховуємо час, виділяємо ключові моменти повідомлюваної студентам інформації), а й добираємо влучні й оригінальні приклади з сучасного літературного процесу та нові літературознавчі факти, і головне, – визначаємо етапи лекційного заняття, на яких зусилля спрямовуватимемо безпосередньо на розвиток складників літературознавчої компетентності; складаємо міні-завдання творчого характеру, виконання яких розпочинаємо спільно на лекції, а завершують студенти самостійно в позааудиторній діяльності. Важливим моментом успішності лекційного заняття, зорієнтованого на розвиток літературознавчої компетентності визначаємо не тільки обґрунтований й аргументований відбір інформації, виокремлення етапів цього процесу, а й вдаль його структурування, проектування архітекτονіки заняття. У сучасній практиці практикують проведення лекційних занять за трьома варіантами, схематично зображеними на рис. 4.4.



Рис. 4.4. Варіанти лекційних стратегій організації занять навчальних курсів

На етапі підготовки до лекційного заняття визначаємо завдання, спрямовані на активізацію науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого, текстологічного різновидів літературознавчої діяльності. Наприклад, під час опанування особливих відмінних ознак сатири студентам пропонуємо відповісти на запитання: «Чому українська література «починалася сатирою, продовжувалася і до цього часу ґрунтується на сатирі?» (Г. Марчук); «Чи, дійсно, гумористика – «маловартісний жанр» (О. Черногуз), а письменники-гумористи – «блязні літератури»? (Ю. Іванкін) та ін. Також продумуємо спеціальні запитання для студентів із високим рівнем літературознавчої ерудиції, що сприяють евристичному пошуку, бажанню

самостійно «знайти істину» (правильно відповісти), визначити ефективні способи розв'язання проблеми, запропонувати власну дефініцію тощо.

Позитивний ефект мають лекційні заняття, які розпочинаємо з представлення студентами міні-доповідей, що слугують «логічними місточками» між попередньою і наступною лекціями. Приміром, ефективному сприйняттю й засвоєнню змісту лекцій із тем: «Історіографія літературознавчої думки» і «Методологія загальноєвропейських літературознавчих шкіл», активізації літературознавчої діяльності студентів і актуалізації наявних у них філософських, етичних, естетичних, мистецтвознавчих, історичних, історико-літературних знань сприяють такі повідомлення: «Історичні передумови розвитку європейської літератури» (за країнами), «Соціокультурні чинники літературного процесу», «Літературний процес в європейських країнах»). Вартою уваги є робота з узагальнюючими таблицями, над якими починають працювати в аудиторії, а завершують – вдома; висвітлення результатів самостійно проаналізованих творів за зразком (наприклад, на основі зразка поглибленого осмислення новели «Intermezzo» М. Коцюбинського, студенти визначають проблему художньої майстерності в жанрі новели В. Стефаніка, Григорія Косинки, Миколи Хвильового, Гр. Тютюнника та ін.).

Отже, основні вимоги до лекційних занять, спрямованих на формування й розвиток літературознавчої компетентності нами концептуалізовано у таких твердженнях: інформаційний матеріал необхідно відбирати й структурувати з урахуванням дидактичних принципів, визначаючи композиційні елементи організації заняття; пріоритет слід надавати дослідницьким, евристичним, творчим і рефлексивним методам.

Розглянемо різновиди лекцій під кутом досліджуваної проблеми. Свідоме засвоєння складних наукових відомостей із навчальних курсів професійного циклу забезпечує цілісна спрямованість лекційних занять на розвиток логічного мислення студентів на основі активного сприйняття літературознавчих відомостей у процесі діалогічного обговорення, що обумовлює використання для формування й розвитку літературознавчої компетентності *лекцій-діалогів*. Сутність лекції-діалогу увиразнена у представленні майбутнім учителям-словесникам літературознавчої інформації як низки запитань, що потребують відповіді безпосередньо в перебігу лекції. Під час активного діалогу з аудиторією бажано триматися вільно й упевнено, водночас стежити, чи встигають студенти конспектувати. Найбільш важливі твердження повторюємо, періодично змінюючи тембр голосу, логічні наголоси, репрезентуючи важливість розділу,

міркування, висновку або узагальнення. Традиційну «монологічну форму спілкування» викладача трансформуємо в діалог викладача і студентів, які відповідають на запитання лектора, щодо осмислених у загальноосвітній школі чи в процесі опанування інших навчальних курсів відомостей про загальномистецькі закони, літературну творчість, літературно-художні твори чи доробки письменників, історико-культурні обставини розвитку літератури тощо. Наприклад, на занятті з «Теорії літератури» за темою: «Сучасні підходи до інтерпретації художніх творів» студентам IV курсу пропонуємо відповісти на запитання та виконати такі типові завдання:

- із наведеного переліку іменників оберіть такі, що характеризують сучасний етап історико-культурного й суспільного розвитку України й світу. Які з них обумовлюють прогрес літературного процесу?

- упорядкуйте запропоновані ключові характеристики літературного процесу відповідно до історичного періоду (пропонуємо назви періодів, ключові характеристики на окремих аркушах);

- із наведених літературних напрямів оберіть такі, котрі наявні в сучасному культурному просторі. Підтвердіть вибір назвами творів і прізвищами авторів;

- упорядкуйте етапи процесу вивчення літературно-художнього твору та уточніть перелік дій читача на кожному з етапів (сприйняття, осмислення, усвідомлення, оцінка та інтерпретація);

- із представлених термінів оберіть тільки назви методик і методів аналізу й інтерпретації літературних творів. Поясніть їх сутність, розкрийте алгоритм використання;

- розташуйте у хронологічному порядку наведені прізвища засновника і продовжувачів феноменології (М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, В. Дільтей, Р. Інгарден);

- доведіть зв'язок між світоглядними міркуваннями Мартіна Гайдеггера та Ганса-Георга Гадамера у контексті інтерпретації літературно-художніх явищ;

- складіть асоціограму до поняття «психоаналітична інтерпретація»;

- за методикою сторітеллінгу спроектуйте рекламу художнього твору (за власним вибором), інтерпретаційної моделі;

- використовуючи елементи методики фактчекінгу, дослідіть достовірність літературознавчих фактів (за вибором студента), розміщених в мережі Інтернет.

Сутність прокоментованої вище методики проведення заняття аргументуємо ідеями діалогових технологій, а також технологій інтерактивного, контекстного навчання й розглядаємо на основі переосмислення концепції викладання літературознавчих курсів російського науковця В. Тюпи [541]. Учений пропонує створювати під час лекції діалогічні ситуації засобами проблемного викладу матеріалу, систематичного обміну між аудиторією та лектором питаннями проблемного характеру. На початку кожної лекції студенти отримують завдання: у письмовій формі сформулювати питання проблемно-евристичного характеру щодо питань (відповідно до плану заняття) лекції. Така форма організації освітнього процесу спонукає студентів до внутрішнього діалогу з викладачем, концентруючи увагу на ключових моментах лекції, активізуючи процес засвоєння. Доречність поставлених майбутніми фахівцями запитань, наукова коректність їх формулювання, глибина проникнення у проблемне поле дисципліни уможлиблює аналіз ступеня засвоєння змісту лекційного курсу, редагування наступного викладу навчального матеріалу, стимулюючи до пошуку ефективних шляхів викладання курсу.

Розвитку літературознавчої компетентності сприяють завдання творчого характеру, які пропонуємо студентам наприкінці лекції з метою узагальнення й систематизації сприйнятої інформації, а перевіряємо й аналізуємо – на практичному чи семінарському: сформулюйте оригінальне визначення художнього літературного твору; спроектуйте схему, в якій би відображалася основна ідея матеріалу, осмисленого під час лекції; розробіть схему літературознавчого аналізу мистецького явища; проілюструйте реалізацію загальнономистецьких законів на конкретних прикладах із художніх творів; побудуйте модель розвитку літературного процесу та ін.

Необмежений потенціал для розвитку літературознавчої компетентності міститься в змісті історико-літературних дисциплін. Засвоєння історико-літературних курсів («Історія української літератури» (за періодами), «Історія зарубіжної літератури») за хронологією, відповідно до періодизації розвитку літературного процесу дозволяє сконцентрувати увагу на головних історико-культурних подіях певного історичного часу, що має відповідний вплив на поступ літератури і літературно-мистецького життя. Водночас вивчення історико-літературних курсів за хронологією спричиняє виникнення байдужого або негативного ставлення до опанування окремих курсів і глибокого осмислення художніх текстів, не забезпечує фундаментального науково обґрунтованого



погляду на літературно-художні явища як феномени літературної творчості, що потребують адекватного сприйняття, глибокого пізнання та об'єктивної оцінки.

Наприклад, у курсі «Давньої української літератури» висвітлюємо науковий зміст фактів і явищ давнього письменства у взаємозв'язку з історико-культурологічним процесом для подальшого адекватного розуміння процесів становлення і розвитку нової української літератури, що сприяє усвідомленню національної історії і культури, відображеній у літературних пам'ятках від найдавнішої доби існування людства до XVIII ст. У сучасній освітній практиці ВНЗ серед викладачів курсу домінує світоглядна позиція про самостійний характер і естетичні принципи давньої літератури, її розвиток у контексті епохальних явищ (Хрещення Київської Русі, Брестська унія, монголо-татарські навали, князівські міжусобиці та ін.). Безперечно, такі події обумовлюють характер, зміст літературних творів, суспільне значення і національну своєрідність давнього письменства. Виходячи з таких міркувань, традиційно у визначенні завдань курсу обмежуються формулюваннями: розкрити науковий зміст фактів і явищ давнього вітчизняного письменства у взаємозв'язку з історичним процесом; дослідити літературу як одну із форм передачі національної свідомості, звичаїв, традицій, вірувань українців; виконати аналіз окремих літературних пам'яток, пояснити їх значення, виходячи із загальних умов літературної творчості, естетичних смаків культурних особливостей відповідної епохи; з'ясувати на зразках характерні прикмети літературної творчості епохи та її еволюцію. Однак в аналізі конкретних літературних пам'яток (літописів, апокрифів, агіографій, житій святих, «Слова о полку Ігоревім», творів Івана Вишенського, Петра Могили, Г. Сковороди та ін.), що ґрунтується на поглибленому опрацюванні текстів, поясненню значень образів-символів не приділяють належної уваги. Викладання курсу часто є процесом засвоєння студентами нескінченного потоку інформації, а пам'ятки давньої української літератури не викликають зацікавленості – навіть, якщо викладач постійно повторює, що це найбільш тривалий етап у розвитку українського письменства, в якому втілено елементи багатьох літературних традицій, наявні джерела художньої та історичної пам'яті. За умов традиційного навчання у студентів відзначаємо відсутність внутрішньої мотивації до досягнення курсу, зникнення інтересу до поглибленого осмислення літератури, пошукової і дослідницької діяльності у галузі медієвістики, сформованість фрагментарного уявлення про літературний простір і літературний процес, розуміння феномену давньої літератури як сукупності історичних

фактів і «нецікавих», складних для сприйняття творів. Відтак навчальний курс «Давня українська література» майбутні вчителі-словесники сприймають як «непотрібний» і малозначущий у загальній системі професійної підготовки і в контексті шкільної літературної освіти.

З огляду на відсутність чіткого розуміння специфіки давнього письма, епізодичні фрагментарні знання з літературознавства, студенти відчують труднощі у з'ясуванні й усвідомленні ціннісної сутності літературно-художніх явищ, їх коментуванні. Більшість читачів наразі спроможні раціонально, з певною патріотичною прагматикою заглибитись у зміст твору давнього письменства, що створює відчуття «доторку до антикваріату» й може здивувати конкретним міркуванням та викликати актуальні асоціації. Ефективне використання потенціалу давнього письменства з метою формування та розвитку літературознавчої компетентності забезпечуємо всебічним урахуванням особливостей професійної і фахової освіти, своєрідності текстів давньої літератури. Аналіз практичного досвіду засвідчує, що від віддалених у часі переживань і думок не можна «естетично загорітися» лише на основі наївно-реалістичного, буденного сприйняття тексту. Осягнути літературу XI – XVIII ст., на відміну від творів XIX – XX ст., без попередньої підготовки і відповідних настанов – вкрай складно, а для майбутніх учителів-словесників читання художньої літератури має бути професійною справою. Пам'ятки давнього письменства можуть викликати естетичні відчуття, переживання лише в читачів, які розуміються на мистецтві художнього слова, бо естетичні переживання – це не емоція, спонтанний катарсис чи наївна співмірність із висловленою у творі емоцією, а проникнення у художню багатовимірну структуру твору, її пізнання і розуміння. Твори давньої української літератури естетичні не самі по собі, а можуть бути естетично реалізованими лише в межах художнього сприйняття.

У межах літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища пропонуємо студентам насамперед чітко визначити мету читання кожного літературного твору з урахуванням стильової специфіки, що полягає в двоаспектному характері й передбачає осмислення літературного твору у двох іпостасях, по-перше, як літературно-мистецький, художній факт, по-друге, як явище у творчому доробку письменника, літературному процесі епохи, історії національної і світової літератур. На цьому етапі також прогнозуємо ситуації, що впливають на мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності (літературний твір може бути винесений на самостійне

опрацювання, опрацьований на практичному (семінарському) занятті, включений до переліку питань семестрового (державного) екзамену, передбачений для текстуального вивчення в школі, що потребуватиме складання конспекту уроку під час педагогічної практики, може бути джерелом творчості літераторів пізніших періодів та ін.).

Необхідною умовою пізнання естетично-художньої цінності літератури, як показує аналіз власного практичного досвіду, визначаємо емоційне налаштування на сприймання художнього твору, що забезпечує успішність розуміння, осмислення, усвідомлення й оцінки тексту, яка істотно залежить від внутрішньої мотивації, готовності й досвіду читача. Результативність відтворення й інтерпретації прочитаного твору обумовлюється ґрунтовністю опрацювання студентами тексту, осмислення його художньої системи, здатністю панорамно «побачити» твір. У цьому майбутніх учителів-словесників орієнтуємо не стільки на ознайомлення і читання текстів, а й спонукаємо до глибокого аналізу, що завершується з'ясуванням деталей, які увиразнюють такі відомості: авторство твору; жанр твору; час, обставини написання твору; сюжет, композиція; образи і засоби їх творення, тропіка (художні засоби); стиль; віршові розміри, вид строфи, римування; художні деталі; технічний обсяг твору (читання великого за розміром прозового чи драматичного твору потребує більше часу і зусиль пам'яті, натомість опанування ліричного твору, займаючи небагато часу для прочитання, спонукає до ширших роздумів).

Наближеність змістового наповнення курсу «Давня українська література» до історії, філософії, релігієзнавства, культурології, лінгвістичних курсів, текстології, палеографії, джерелознавства забезпечує сприятливі умови для реалізації ідей інтердисциплінарності на основі предметної інтеграції означених галузей. Використання історичних, філософських текстів у перебігу опанування курсу сприяє усвідомленню студентами своєрідності процесу формування патріотичних і гуманістичних ідей українців, позитивно впливаючи на розвиток творчого критичного мислення, вміння створювати інтегративне знання у результаті пошуково-дослідницької праці.

З огляду на складність і масштабність інформаційного наповнення історико-літературних курсів, особливу увагу приділяємо вибору організаційних форм і методів навчання, що реалізовано з урахуванням дидактичної суперечності між вимогами до занять із курсів професійного циклу (а особливо з історії української літератури), які мають містити в собі елемент діалогу, проблемності й дослідження та визнанням

правомірного існування окремих організаційних стратегій і форм заняття. На основі трансформації здобутків зарубіжних дослідників (дослідницькі моделі Бейєра, Джойса, Нельсона, Фентона, Зухмана, Гуолсона, Голдмарка, Хувера та ін.), проаналізованих М. Кларінім, вважаємо, що основними етапами такого заняття мають бути: 1) визначення проблеми та її чітке формулювання; 2) розкриття й усвідомлення значущості проблеми; 3) трансформація проблеми у такий вигляд, за якого її можливо вирішити, що передбачає виявлення незрозумілих питань – аспектів цієї проблеми; 4) відбір інформаційних джерел; 5) відпрацювання можливих відповідей – шляхів розв'язання проблеми; 6) представлення результатів дослідження; 7) рефлексія, аналіз і оцінка відповідей; 8) зіставлення і синтез представлених міркувань; 9) формулювання узагальнюючої відповіді чи висновку.

Екстраполяція теоретичних вимог у практичний вимір планування діяльності студентів в опануванні курсу «Історія української літератури» передбачає не тільки самостійне висвітлення інформації про життєвий і творчий шлях (відомої зі школи, попередніх курсів, у результаті опрацювання інформаційних джерел), а й дослідження еволюції художнього мовомислення письменника, розкриття його творчої історії, своєрідності творчого методу, визначення на практичних прикладах ролі окремих засобів вираження художнього мовлення, створення яскравих висловів із використанням засобів художнього вираження мовлення. Результатом такої діяльності позиціонуємо цілісний загальнотеоретичний висновок, створений на основі практичного колективного досвіду. Наприклад, *«П. А. Загребельний, незважаючи ні на які чинники (ідеологічні утиски й історичні дискурси (колоніальний і постколоніальний), нафос твору (героїчний, трагічний чи комічний), літературні канони, обмежені мистецькими напрямками (критичний реалізм, модернізм, постмодернізм), надто відповідально ставився до слова, з допомогою якого створював вишукані образи, «очима героя» відображав художній світ. Простір його мовомислення – це всі шари лексики, що інкрустують художнє мовлення характерними для інтелектуальної прози цитатами й алюзіями з різних джерел. Завдяки вмілому добору й використанню слова письменник створив рельєфні оригінальні художні образи, показав яскраві картини»* (з міркувань студентів ГНПУ ім. О. Довженка, 2012 р.). На цьому етапі важливо зафіксувати й максимально враховувати міркування усіх студентів. Такі заняття мотивують майбутніх учителів до професійного самовдосконалення, сприяють формуванню культури наукового мово-

мислення (складання літературознавчих коментарів, дефініцій, формулювання логічно правильних, естетично поміркованих оцінних висловів), розвиток літературознавчої ерудиції, збагачення тезаурусу, поглиблення знань про багатопланову літературознавчу діяльність, спонукають до виконання науково-дослідницького, текстологічного, методологічного, оцінно-орієнтаційного її видів, удосконалюючи навички логічних операцій тощо.

У виборі методів проведення практичного, семінарського чи лекційного заняття з історико-літературних курсів урахуємо не тільки загальну мету професійної підготовки учителів української мови і літератури, а й цілі, завдання, зміст, ступінь розроблення науково-методичного забезпечення кожного навчального курсу, заняття, а також рівень взаємозумовленості завдань щодо активізації репродуктивного і творчого способів діяльності. Мету репродуктивної діяльності визначаємо як засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, способів виконання різних видів літературознавчої діяльності, а творчої – як поглиблення і вдосконалення здобутих знань і вмінь, їх конструювання і використання для виконання інших завдань літературознавчого характеру в нових навчальних ситуаціях. Це передбачає пошук, розроблення алгоритмів, способів літературознавчої діяльності, активізацію творчого критичного мислення студентів, розвиток їхньої літературознавчої компетентності, професійне самовдосконалення. Відокремлені в умовах традиційного навчання репродуктивний і творчий різновиди діяльності трансформуємо у взаємопроникні компоненти єдиного процесу, спрямованого на розвиток літературознавчої компетентності. Репродуктивна й творча праця студента – це єдине, цілісне утворення, в якому елементи репродуктивності й творчості взаємопов'язані й взаємодоповнювальні, що виявляємо у процесі літературознавчої діяльності. Використання репродуктивних методів на заняттях із історико-літературних курсів передбачає надання студентам не літературознавчих догм, усталених літературно-критичних оцінок, обов'язкових для засвоєння, а теоретичних і літературно-критичних знань інтегрованого й альтернативного характеру, що забезпечують проблемний виклад лекційного матеріалу. Наприклад, для формування у майбутніх учителів мотивації до науково-дослідницької, усвідомлювальної, оцінно-орієнтаційної, інтерпретаційної та рефлексивно-організаційної літературознавчої діяльності, висвітлюючи тенденції творчого доробку «шістдесятників» на заняттях із «Історії української літератури», студентам повідомляємо відомості про історико-політичні й культурно-естетичні засади

творчості письменників 60-70-х рр. ХХ ст., розкриваючи суперечливі погляди літературознавців на творчість Л. Костенко, Б. Олійника, М. Рильського, В. Симоненка, В. Сосюри, П. Тичини, Г. Тютюнника і Гр. Тютюнника та ін. Результатом такої праці позиціонуємо підготовлені студентами короткі літературно-критичні розвідки і літературознавчі коментарі про окремі зразки мистецтва, обґрунтовані нотатки в читацьких щоденниках, тематичні мультимедійні презентації тощо.

Науковий аналіз художніх текстів здійснюємо крізь призму осягнення специфіки літературно-творчої діяльності і проектування еволюції художнього мовомислення письменника (наприклад, еволюція художньої концепції за творчістю Григора Тютюнника, або еволюція образу жінки у творах О. Кобилянської, П. Загребельного), в контексті національного і світового літературного процесів, із виокремленням традицій і новаторства творчості (наприклад, новаторство В. Шевчука у жанрі балади). У процесі викладання дисципліни також звертаємо увагу на актуальні проблеми шкільної літературної освіти, пов'язані з вивченням зразків українського письменства, а саме: на лекціях демонструємо фрагменти літературознавчого аналізу творів, висвітлюємо методичні аспекти «шкільного» вивчення текстів, передбачені чинними навчальними програми для текстуального вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах, («Енеїда», «Наталка Полтавка» І. Котляревського, «Пан та собака», «Дві пташки в клітці» П. Гулака-Артемівського, «Маруся», «Конотопська відьма» Г. Квітки-Основ'яненка та ін.).

Окреслені методичні рекомендації щодо викладання курсу «Історія української літератури», як показує практичний досвід, сприяють становленню літературознавчої компетентності, а саме: зумовлюють поглиблення літературознавчих знань й умінь студентів, розвивають творче критичне мислення, спонукають до навчально- і науково-дослідницьких пошуків, рефлексування, літературознавчої і методичної творчості). З метою формування та розвитку літературознавчої компетентності у процесі опанування української літератури 40 – 60-х рр. ХІХ ст., представлені такими знаковими постатями вітчизняного письменства ХІХ ст., як Т. Шевченко, М. Вілінська, Л. Глібов, П. Куліш та ін., не тільки ознайомлюємо майбутніх учителів зі світоглядною позицією митців українського слова з урахуванням суспільно-політичних обставин їхнього зростання та творчими добутками літераторів, формуємо концептуальний погляд на історико-літературну епоху як на своєрідне відображення життя тогочасного суспільства, а й

відпрацьовуємо науково обґрунтовану позицію, що осмислення літературних текстів – це художнє дослідження життєдіяльності людини (автора, реальної особистості – на прикладі персонажів) її внутрішнього світу на основі роботи з текстом; закладаємо розуміння про художній твір як про нову «дійсність», створену митцем, як вільний вияв особистості письменника з урахуванням реалій творчості його попередників, суспільно-політичних і історико-культурних умов, а також усвідомлення розвитку української літератури як літератури світового рівня.

Оскільки зміст дисципліни репрезентовано творчістю письменників, текстуальне вивчення творів яких передбачено чинними шкільними програмами, то виконання літературознавчих досліджень текстів організуємо крізь призму сучасних наукових підходів (герменевтики, семіотики, рецептивної естетики, неоміфологізму, наратології, імагології тощо) з подальшим використанням наукових результатів під час педагогічної практики і в межах майбутньої фахової діяльності. Це поглиблює науково-дослідницькі інтереси студентів до виконання літературознавчих досліджень, пошукової роботи, «вдумливого, повільного читання», перечитування окремих епізодів, творів.

З метою формування літературознавчої компетентності студентів у процесі опанування історико-літературних дисциплін організуємо за стратегією історико-літературного дослідження, тобто на основі аналізу літературного процесу з урахуванням біографії письменника, його світогляду, художнього методу, суспільного сенсу і значення його творів, історико-культурних обставин та тривалого процесу літературно-художньої творчості (з моменту задуму твору – до його публікації).

Важливим аспектом ефективного функціонування створеного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища є інформування студентів науково цікавими і суперечливими фактами з історії літератури, літературної критики, життєвої чи творчої біографії письменників (наприклад, роман сучасної письменниці Люко Дашвар «Рай. Центр» у 2009 р. було одночасно визнано лауреатом конкурсу «Коронація слова» та конкурсу «невдалих» книг «Золота Булька»; переклад збірки «Гімн демократичної молоді» С. Жадана німецькою мовою, за рейтингом німецької телерадіокомпанії SWR, у 2009 р. посів перше місце серед рекомендованих іншомовних книжок, а роман Л. Толстого «Анна Кареніна» – сьоме місце; на поч. ХХ ст. українські літератори створили угруповання «Нова генерація», а наприкінці – почало функціонувати літературне угруповання «Нова дегенерація»; у романах сучасної української

письменниці Емми Андіївської – представниці сюрреалістичного літературного напрямку окремі речення за своєю довжиною сягають п'ятнадцяти сторінок; жінки-письменниці ХІХ ст. часто обирали собі чоловічі псевдоніми, наприклад Марко Вовчок, Грицько Григоренко тощо). Повідомлення майбутнім учителям-словесникам таких фактів мотивує до самостійних дослідницьких пошуків, стимулює активну участь у науковому діалозі (під час лекцій), а також у виконанні різних видів літературознавчої діяльності на практичних, семінарських заняттях, у процесі індивідуальної і самостійної роботи. Таким чином підтримуємо свідомий професійний інтерес до опанування літературознавчої інформації, усвідомлення природи та особливостей виконання різних видів літературознавчої діяльності, що сприяє самоорганізації й самовдосконаленню.

На етапі засвоєння складних історико-літературних явищ, студіювання значного обсягу іманентного матеріалу у процесі аудиторної, індивідуальної і самостійної праці з історико-літературних курсів для формування та розвитку літературознавчої компетентності студентів особливу увагу приділяємо вдосконаленню їхніх навичок комплексного літературознавчого аналізу прозових, поетичних і драматичних творів із використанням теоретико-літературного інструментарію (понять, підходів, методів, схем, алгоритмів), підвищенню рівня культури теоретичного мислення й культури літературознавчої діяльності, що виявляється у сформульованих аргументованих переконаннях щодо різноманітності літературознавчих позицій.

Для виконання означених задач пропонуємо такі варіанти завдань: представити й аргументовано довести чи заперечити попередньо дібрані самостійно або запропоновані викладачем світоглядні погляди літературознавців різних періодів і шкіл в оцінці конкретного літературно-художнього явища чи творчості письменника; прокоментувати науково обґрунтовані відомості про факти й явища літературно-мистецького процесу, світоглядну позицію митців українського слова з урахуванням суспільно-політичних, соціокультурних обставин і індивідуально-особистісних чинників їхнього зростання; оцінити роль конкретного письменника чи групи митців однієї школи, літературного угруповання, напряму у розвитку літературно-мистецького життя конкретного населеного пункту, регіону, нації, країни, світу в утвердженні і розвитку літературної школи, стильової течії чи літературного напрямку; з'ясувавши особливості творчого методу, розкрити процес творення системи естетичних цінностей у творчості митця;



простежити еволюцію творення художнього образу; виявити історично правдиві відомості і вигадані автором та ін.

Виконання таких завдань стимулює внутрішню мотивацію до вивчення літературознавчих відомостей, позитивно впливає на розвиток творчого критичного мислення, сприяє формуванню вмінь продукувати інтегративне знання, що у сукупності підтримує розвиток літературознавчої компетентності, бо не передбачає нав'язування викладачем «відомих літературознавчих істин» чи якоїсь однієї авторської позиції, що часто спостерігаємо в сучасній освітній практиці ВНЗ. Таким чином у майбутніх словесників не лише формуємо розуміння літератури як цілісної системи, підвищуючи рівень літературознавчої компетентності як засобу пізнання мистецької природи творчих доробків письменників, розвиваючи цілісні методологічні вміння аналізу зразків літературно-художньої творчості як форми вияву людської думки і національних культурних здобутків, але й стимулюємо науковий пошук оптимальних шляхів осмислення мистецької сутності кожного літературного твору як художньо-естетичного явища, становлення і розвитку художніх методів, літературних течій чи напрямів, закладаючи професійну основу для успішного виконання усіх різновидів літературознавчої діяльності як у подальшій освітній підготовці, так і у фаховій праці, активізуємо потенційні можливості студентів та забезпечуємо сприятливі умови для вияву й розвою літературно-творчих здібностей, що в кінцевому результаті сприяє становленню літературознавчої компетентності.

На основі дотримання означених рекомендацій щодо методики формування й розвитку літературознавчої компетентності прогнозуємо виявлення у студентів стійкого і чітко вираженого професійного інтересу та відповідального ставлення до рівня читацької культури громадськості, утворення активної громадянської позиції, розуміння важливості усіх різновидів літературознавчої діяльності, задоволення від обраної професії, усвідомлене і зацікавлене ставлення до оволодіння літературознавчою компетентністю, розуміння себе як носія національних цінностей, толерантне ставлення до сприйняття словесного мистецтва і культури різних націй, готовність до спілкування з представниками різних народів на основі «діалогу культур». Формування стійкої багатогранної мотивації до здобуття найвищого рівня літературознавчої компетентності сприяє усвідомленню потреби в саморозвитку і професійному самовдосконаленні,

здатності швидко адаптуватися у професійному середовищі, об'єктивно оцінювати власні дії, формує готовність до стійкої рефлексивної позиції індивіда.

Позитивна динаміка мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності сприяє формуванню глибоких і системних знань із історії літератури; повноцінного й творчого використання метамови літературознавства в аналізі різноманітних літературно-художніх явищ та літературознавчих позицій; самоосвіті, науково-дослідницькій роботі, активній участі у літературознавчій діяльності; схильності до літературно-критичних розмірковувань, здатності до постійного самоусвідомлення, глибокого самоаналізу власних професійних можливостей, продуктивного самопроєктування їх розвитку й удосконалення, раціонального визначення дієвих шляхів та способів на рефлексивній основі. Але відсутність проявів методологічної рефлексії у творчості студентів часто призводить їх до функцій «покращення», «удосконалення», а не створення нових зразків літературознавчої діяльності. Опанування навчальних курсів професійного циклу відбувається на основі синтетичного опанування наукових відомостей про літературознавчу діяльність як важливий спосіб осмислення літературно-художніх явищ, що формує історіософію літератури (за Т. Гундоровою), й одночасно як про важливий засіб аналізу текстів і літератури загалом як різновиду мистецтва слова під кутом антропоцентричного, неосоціологічного, культурологічного, аксіологічного, екзистенціального, системного, герменевтичного та інших наукових підходів.

Реалізацію цілісності процесів формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників в літературознавчо зорієнтованому освітньому середовищі забезпечуємо використанням комплексу методів, об'єднаних у групи за рівнем самостійності й активності студентів у літературознавчій діяльності. *Репродуктивні методи* (розповідь, пояснення, коментар) застосовуємо на заняттях під час лекцій, самостійної роботи студентів з інформаційним матеріалом, «екскурсів у минуле». *Евристичні методи* («мозковий штурм», «евристичне запитання», метод синектики, інверсії, емпатії, художньої інтерпретації «тексту культури», ситуаційний аналіз) використовуємо у ході проблемних лекцій, бесід, імітаційно-рольових і ділових ігор, семінарів, тренінгів, диспутів, «дискусійних панелей», засідань круглого столу, дебатів. *Дослідницькі методи* (метод проєктів, кейс-метод, «кущ асоціацій», моделювання, «літературно-художній експеримент», лінгвістичне спостереження) практикуємо у процесі створення «літературознавчої скарбнички» вчителя-філолога,

участі в засіданнях «літературознавчої вітальні», «майстерні художника слова», прокладанні індивідуального освітнього маршруту, проектуванні «портфелю досягнень» (творчих здобутків, методичних, інноваційних ідей, літературознавчих новинок), виступу на конференції, представленні й захисту індивідуального дослідницького проекту, результатів навчально-пошукової чи науково-дослідницької праці. *Рефлексивні методи* (портфолію, відкритий контент, веб-квест) застосовуємо в таких формах роботи: проектування, розроблення й подальша підтримка сайту, блогу, створення науково-педагогічного відкритого контенту, «портфелю особистих досягнень», презентацій, буктрейлерів, студентських квестів.

З метою формування літературознавчої компетентності передбачаємо узгоджене використання репродуктивних, евристичних, дослідницьких і рефлексивних методів як певної цілісності, що визначає послідовність розв'язання проблеми шляхом виконання студентами творчих професійно орієнтованих завдань. Ефективними для становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників, як показує аналіз власного практичного досвіду, є такі *прийоми евристичного методу*: розроблення комплексу запитань до конкретного художнього твору, публіцистичного нарису, есе, літературно-критичної статті, літературознавчої розвідки, а також системи вправ до окремого тексту (для групової, індивідуальної, усної чи письмової роботи), формулювання проблеми викладачем, генерування ідей, уміння сформулювати творче завдання, «побачити» чи створити проблемну ситуацію й знайти раціональний і ефективний шлях її розв'язання тощо. Приміром, на заняттях курсів із літературознавчого компонента професійної підготовки пропонуємо студентам продовжити низку назв художніх творів і підготувати нарис про взаємозв'язок авторського задуму, назви твору, його змісту й читацької діяльності, зокрема «Ну що б, здавалося, слова...» Т. Шевченка, «Слово, чому ти не твердая криця?» Лесі Українки, «Слово матері» Б. Антоненка-Давидовича, «О, слово рідне...» Олександра Олеся, цикл новел «Крилаті слова» С. Васильченка, «Страшні слова, коли вони мовчать...» Л. Костенко й ін.; «Дім на горі» В. Шевчука, «Дім із мезоніном» А. Чехова, «Льодовий дім» І. Лажечнікова, «Дім без господаря» Генріха Белля, «Дім із химерами» П. Френсіна.

Професійний інтерес до літературознавчої діяльності, як показує практичний досвід, викликають у студентів завдання щодо визначення просторових характеристик тексту на прикладі роману «Місто» В. Підмогильного, повісті «Хата» О. Довженка, збірки творів

«Вуличка мого дитинства» І. Жиленко, романів «Дім на горі» В. Шевчука», «Середмістя» Ю. Андруховича тощо. Студентам пропонуємо завдання типу: «Пригадайте назви художніх творів, у яких присутні слова, що визначають просторові характеристики тексту. Чому автори творів наголосили на просторовій характеристиці вже в назві?»).

Використання *дослідницьких* методів в опануванні курсів професійного циклу забезпечує формування високого рівня складників літературознавчої компетентності на основі активності й самостійності критичного творчого мислення студентів. Дослідницькі методи допускають самостійну постановку й виконання творчих завдань майбутніми вчителями-словесниками. Для розвитку літературознавчої компетентності з допомогою дослідницьких методів ефективними є такі види діяльності викладача: консультування, допомога у виборі актуальних тем літературознавчих досліджень із урахуванням регіонального чинника і наукової інноватики літературознавства, визначення «проблемного поля», з якого студент самостійно виокремлює проблему і працює над нею (від виконання окремого дослідницького завдання до захисту дипломного проекту, магістерської роботи чи навіть дисертації); сприяння в організації збирання первинної інформації, організація зустрічей із видатними особистостями (вченими, письменниками, журналістами, педагогами та ін.); створення сприятливих умов для проведення дослідження (наприклад, ефект змагання, моніторинг проміжних результатів дослідницької праці, ситуації успіху та ін.) і представлення результатів наукових розвідок (організація круглих столів, семінарів, публікація статей, виступи у засобах масової інформації, участь у виставках, презентаціях книг), сприяння у запровадженні результатів наукових досліджень в освітній процес навчальних закладів; корегування навчально- і науково-дослідницької діяльності студентів; керівництво науково-дослідницькою роботою під час фахових практик; підготовка студентів до участі в науково-практичних конференціях та наукових конкурсах; співпраця викладача і студентів у пошуку шляхів розв'язання існуючої наукової проблеми або її створення; допомога у створенні й розробці «кейсів», «літературно-краєзнавчих маршрутів» та ін.

З-поміж різновидів навчальної діяльності студентів за умови використання дослідницького методу розвитку літературознавчої компетентності сприяють такі види роботи: підготовка оглядів літературних джерел із наукової проблеми літературознавчого дослідження, що є об'єктом власне особистісного дослідницького інтересу конкретного

студента (йдеться про захоплення творчістю окремого письменника, написання власних творів визначеної тематики, що відповідали б вимогам окремого жанру, літературного напрямку тощо); написання літературознавчих коментарів, літературно-критичних текстів, міні-есеїв, репортажів, міні-нарисів про епізоди з творчої долі письменників, літературних етюдів (відповідно до особистісних читацьких інтересів і уподобань, прагнення масштабно висвітлити результати власної творчості); складання біобібліографій про життєвий шлях і творчу спадщину літераторів (відповідно до особистісних читацьких інтересів і уподобань); підготовка виступу, доповіді, наукової статті, презентації, мультимедійного проекту із використанням сучасних інформаційних технологій; написання рецензій на художні твори; виконання курсових, кваліфікаційних, дипломних і магістерських робіт із історії української літератури, історії світової літератури, сучасної української літератури; складання творчих звітів про виконання програми пошуково-дослідницької чи експедиційної роботи (маємо на увазі фольклорну, літературно-краєзнавчу, етнографічну, музеєзнавчу й частково педагогічні практики), здійснення наукових розвідок за різними напрямками (наприклад, нарративні стратегії, феміністичний дискурс, інтертекстуальність сучасної прози, родо-жанрові модифікації, художні образи, особливості версифікації, композиційно-організаційної структури, функціонального призначення художніх деталей та ін.); складання методичних розробок до уроків, зорієнтованих на розвиток літературно-творчих здібностей учнів, карток-завдань; підготовка текстів лекцій для учнів школи й учителів; створення маршрутів освітніх подорожей і підготовка на їх основі текстів культури.

На основі аналізу практичного досвіду нами виявлено ефективні види діяльності студентів щодо розвитку літературознавчої компетентності: спостереження за професійною працею викладача або вчителя (під час фахової практики) з метою виокремлення методів і методичних прийомів, які педагог використовує для формування літературознавчих знань і вмінь учнів, розвитку у них літературно-творчих здібностей; аналіз, опис і систематизація визначених методів і прийомів; міні-експеримент, організований у ході педагогічної практики й описаний у науково-дослідницькому проекті (курсова, дипломна робота тощо), імітація комунікативних ситуацій, самостійно виокремлених із педагогічної практики; створення власного індивідуального освітнього маршруту, створення індивідуального освітнього маршруту учня.

*Рефлексивні методи* в літературознавчо зорієнтованому освітньому середовищі припускають усвідомлення студентами способів літературознавчої діяльності, виявлення переваг і недоліків, специфічних особливостей, кожного різновиду, з'ясування нових наукових і освітніх ідей, що виникли внаслідок активної діяльності, розвиток таких особистісних якостей індивіда, як самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток, формування «Я-Концепції». Згідно авторської позиції, рефлексія – це механізм індивідуальної свідомості, що дозволяє майбутньому словеснику осмислити власну творчу діяльність під кутом літературознавчої або професійної праці.

Процедуру рефлексування над теоретико-методологічними і літературно-критичними позиціями застосовуємо у процесі сприйняття й аналізу конкретного літературно-мистецького явища (мікро-, макро-, мегаобразу, теми, ідеї, сюжету, художнього твору загалом, стильової течії, літературного напрямку, творчості письменника тощо). У такій діяльності враховуємо думку, що читацька рефлексія студента сприяє не лише повному осмисленню змісту твору, а й пошуку в тексті сенсів емоційно-оцінного, дедуктивного чи образного характеру. Глибина усвідомлення сенсів змісту тексту істотно залежить від спеціальних розумових операцій, а також суб'єктивної готовності читача до сприйняття й усвідомлення інформації, що можна окреслити як певну сукупність навичок рефлексивного читання. Такі навички можна сформуванати, оскільки вони входять до цілісної і складної структури літературознавчої компетентності, а рефлексивний підхід до розуміння тексту зорієнтований на дослідження й усвідомлення художнього задуму автора. Ключовими моментами читацької рефлексії є відповіді на такі питання: *«я зрозумів», «що ж я зрозумів?», «якщо я зрозумів не все, то що мені слід зробити, щоб усвідомити більше?», «а чи такого розуміння хотів автор твору?», «чому я зрозумів не так, як зрозумів мій колега?», «чи достатньо глибоко я зрозумів твір?» та ін.*, тобто читацька рефлексія є способом розуміння інформації.

Використання рефлексивних методів у літературознавчих курсах допомагає зрозуміти не тільки художні, а й наукові, літературно-критичні, публіцистичні тексти, смисл будь-якого завдання. Пошук метасмислів у художньому тексті досягаємо як за допомогою рефлексії, так і на основі інтерпретації. При цьому, як зазначав Г. Богін [87], рефлексивному читанню можна і бажано навчати, а інтерпретація є результатом рефлексії, має словесну форму відтворення, вербалізує смисли тексту. Інтерпретація відштовхується від пропозицій і задіює особистісний досвід читача, його міркування.

Виходячи з позиції Г. Богіна, що для розуміння тексту важливі не тільки знання читача і його емоційний стан, а й здатність розуміти, тобто своєрідні навички роботи з текстом, наголосимо на залежності рівня рефлексивного читання від рівня літературознавчої компетентності особистості. Літературознавчу рефлексію студентів вирізняє трикомпонентна спрямованість: 1) на власну літературознавчу діяльність, бо в процесі навчання за спроектованою нами педагогічною технологією у студентів виникає потреба осмислити результати індивідуальних особистісних змін чи їх відсутність; 2) на літературознавчу діяльність літературознавця, викладача ВНЗ, вчителя-філолога, оскільки крізь призму праці вчених, науково-педагогічних і педагогічних працівників багато в чому моделюється діяльність студента; 3) на учня, позаяк у пропонованій методиці передбачаємо розвиток у студентів умінь формувати літературознавчу компетентність у школярів, зокрема розвивати їхні літературно-творчі здібності.

Ефективними видами діяльності студентів для розвитку літературознавчої компетентності за умов застосування рефлексивного методу навчання позиціонуємо: створення різних видів портфоліо (з конкретної теми літературознавчого курсу або наскрізної теми, «особистих досягнень», індивідуальної творчості, банку ідей або банку методичних знахідок), ведення «подвійного» читацького щоденника, аналіз власної літературознавчої чи літературознавчо-викладацької діяльності, спрямованої на саморозвиток літературно-творчих здібностей чи творчих задатків учня (під час педагогічної практики), проектування власних блогів чи сайтів. При цьому аналіз власної літературознавчої діяльності майбутніх фахівців передбачає відповіді на запитання: *що я вмю робити? що я можу зробити? що я зробив? що ще я маю зробити?*

Усне обговорення портфоліо, його оцінка й самооцінка, представлення доповідей, виступів чи повідомлень, письмове анкетування, графічне зображення студентом зміни власного інтересу, особистої активності, продуктивності, самореалізації, обговорення на форумі (в Інтернет-мережі, на створених сайтах чи блогах) власних творів передбачає порівняння майбутніми фахівцями «Я-Реального» з «Я-Ідеальним». В організації такої діяльності виходимо з припущення, що складання й обговорення виокремлених продуктів літературознавчої діяльності сприяє включенню самостійної творчої роботи кожного студента в загальну освітню систему й формує системне, конструктивне, рухливе мислення шляхом виконання системи завдань і осмислення їхніх результатів.

Отже, в межах літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища насамперед уточнюємо цільові настанови дисциплін гуманітарно-загальнонаукового, професійного, практичного циклів у такому формулюванні, щоб наскрізно відобразити: потребу формування у студентів цілісного науково обґрунтованого розуміння літературного простору; необхідність вироблення концептуального погляду на історико-літературний процес як на своєрідну форму відображення культури і життєдіяльності тогочасного суспільства і як на художнє дослідження людини (письменника, автора тексту, літературного критика, читача, вченого, персонажа), її внутрішнього світу й зокрема системи цінностей та взаємодії з оточенням (природа, мистецтво, соціум, праця); вимогу до розуміння й усвідомлення своєрідності історико-літературного процесу як нової дійсності, створеної митцем, як вільного вияву особистості письменника з урахуванням реалій творчості його попередників, суспільно-політичних і культурно-історичних умов; об'єктивну потребу щодо розуміння студентами феноменальності кожного художнього твору та кожного письменника. Становлення та розвиток літературознавчої компетентності студентів забезпечуємо використанням активних та інтерактивних методів і форм організації навчально-виховного процесу, що виявляється у виникненні професійного інтересу до літературознавчої діяльності, підвищенні рівня зацікавленості студентів у проведенні наукових літературознавчих досліджень, виконанні пошуково-дослідницької діяльності, активній позиції щодо підвищення власного рівня культури літературознавчої діяльності і творчості, появи об'єктивної потреби щодо самовдосконалення і саморозвитку.

З-поміж методико-технологічних засобів виконання літературознавчої праці, визначаємо прийоми, методи, технології і форми організації освітнього процесу, зорієнтовані на розвиток критичного творчого й системного інтегративного мислення, літературознавчої рефлексії на основі постійної взаємодії викладача і студентів. Їх використання пов'язано з потребою формування літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену майбутніх учителів-словесників, що забезпечує їх подальший саморозвиток і професійне самовдосконалення.



#### Висновки до розділу 4

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до соціокультурних запитів суспільства, прогресу літературно-художньої практики й літературознавчої науки, індивідуально-особистісних потреб студентів здійснено на основі розробки системи формування і розвитку літературознавчої компетентності. Моделювання означеної системи уможливило відтворення та характеристики детермінантів освітнього середовища, сприятливого для становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, розкриття концептуальних, науково-теоретичних і методико-технологічних аспектів здійснення цього процесу, що охоплює мету, завдання, наукові підходи, принципи, сутність і структуру утворення, своєрідність, етапи розвитку літературознавчої компетентності, науково-методичне забезпечення означеного процесу у змістових і функціонально-процесуальних характеристиках, а також педагогічні умови.

Доведено, що літературознавча компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури характеризується поетапною динамікою, в основі якої, з одного боку, знаходяться ціннісно-орієнтаційні настанови, літературно-творчі, філологічні здібності, набутий досвід, а з іншого, – літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище для особистісно-професійного становлення. Розвиток досліджуваної якості забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, спрямованої на вдосконалення фахово-педагогічних дій, досягнення якісних результатів особистісно-професійного становлення. Методикою передбачено конкретні дії: створення суперечливої ситуації, в якій студент відчуває невідповідність між наявними знаннями, вміннями та можливим рівнем особистісно-професійних якостей для самореалізації, вироблення індивідуального стилю діяльності й усвідомлює важливість розв'язання проблеми, що виникла; інтелектуальне напруження, мобілізація потенційних ресурсів для усвідомлення сутності проблеми, пошуку способів її розв'язання; наслідування зразків, моделей, алгоритмів як результатів літературознавчої діяльності або стратегій, моделей поведінки, дій конкретної людини (викладача, літературознавця, письменника, вчителя-словесника та ін.) як окремих дій у виконанні завдань літературознавчого змісту; стимулювання самостійної діяльності студентів із метою цілісного розвитку в них літературознавчої компетентності як результату професійної підготовки шляхом актуалізації їхніх потенційних ресурсів.

Обґрунтовано, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в межах професійної підготовки можливий за умови проектування професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища, що характеризується цілісністю, багатовимірністю, відкритістю, емерджентністю, в якому гармонізується особистісний стан суб'єкта літературознавчої діяльності, визначаються світоглядні орієнтири, ціннісні установки і переконання як детермінанти взаємодії у межах різних соціумів, зростають можливості фахового зростання, що у подальшому передбачає включення до спеціального простору й швидке адаптування в ньому, підвищуються індивідуально-особистісні ресурси щодо самореалізації, зростає активність літературознавчої творчості, осмислене усвідомлення індивідуально-професійних мотивів, пріоритетів майбутньої професійної діяльності. Особливістю технології є її спрямованість на самовдосконалення студентів за умови діалектичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, підсумком якого є літературознавча компетентність.

Схарактеризовано механізм реалізації розробленої технології у ВНЗ, що передбачає: уточнення мети, завдань, оновлення змісту літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів на основі ідей інтердисциплінарності, створення нових навчальних курсів чи модулів шляхом інтеграції дисциплін; переосмислення процесу викладання навчальних курсів з урахуванням актуальних наукових підходів до організації освітнього процесу у ВНЗ, оптимізацію процесу здійснення професійної підготовки у результаті актуалізації філологічних і літературно-творчих здібностей майбутніх фахівців засобами спрямованості навчальних курсів професійного циклу підготовки на створення студентами тексту (літературознавчий коментар, літературно-критичний огляд, шкід, академічне есе, нарис, стаття, повідомлення, нотатки тощо). Означений механізм реалізації технології зумовлено сутністю інтердисциплінарної, практико-зорієнтованої, вігістичної науково-освітньої парадигми; інтеграцію традиційних структури, змісту, технологій викладання нормативних дисциплін і впровадження авторських спецкурсів; розроблення технології поетапного розвитку літературознавчої компетентності студентів із різними індивідуально-особистісними характеристиками і рівнями інтелектуальної підготовки з обов'язковою актуалізацією їх спеціальних філологічних і літературно-творчих здібностей, спрямованістю навчальних предметів на створення студентами наукових, літературно-критичних, художніх текстів із одночасним коригуванням їхньої

ціннісно-світоглядної позиції. Встановлено, що за умови використання розробленої технології дії суб'єктів літературознавчої діяльності буде спрямовано на досягнення творчого рівня літературознавчої компетентності, збільшення площини свободи вибору індивідуальних освітніх маршрутів, проектування власної траєкторії особистісно-професійного розвитку, що обумовлює фасилітативну підтримку студентів-філологів в їхньому зростанні, літературознавчій активності, максимально індивідуалізує процес здобуття освіти, сприяє до подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

Визначення методико-технологічних засобів формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури зумовлено поширенням провідних освітніх тенденцій україноцентризму, європеїзму, гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, культуровідповідності, культуротворчості, практико зорієнтованості, переходу від репродуктивних форм і методів викладання навчальних курсів до практико-діяльнісних, інтерактивних, індивідуально-творчих, що спричиняє якісне оновлення професійної підготовки на основі використання комплексу педагогічних впливів, які координують діяльність суб'єктів освітнього процесу. Вибір дидактичних засобів зумовлено усвідомленням роботи з текстом як системоутворювальним чинником динаміки досліджуваного феномену, саме на текст спрямовуються дії суб'єктів освітнього процесу, пов'язані з адекватним розумінням і виявом сенсів змісту художніх творів, що передбачає вибір оптимальних підходів, методик, методів і способів «правильного, вдумливого читання», адекватного розуміння, інтерпретації й оцінки художньо-літературних зразків мистецтва як сучасних письменників, так і «нового прочитання» та «нової інтерпретації» творів класиків.

За розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності переглянуто традиційні форми, методи і технології викладання навчальних курсів у ВНЗ. У виборі методико-технологічних засобів розвитку літературознавчої компетентності враховано сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що охоплюють індивідуально-особистісні властивості, рівень інтелектуальної підготовки, соціально-естетичного досвіду студентів та ін. якості, котрі забезпечують виконання літературознавчої діяльності. Перевагу надано новітнім загально- і конкретно педагогічним технологіям і формам організації освітньої діяльності.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора: [22], [24], [30], [37], [39], [40 – 43], [49], [51 – 53], [58 – 59].

## РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СИСТЕМИ  
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ5.1. Програма педагогічного експерименту та аналіз результатів констатувального  
етапу експерименту

У підрозділі обґрунтуємо програму експериментальної перевірки результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та висвітлимо результати педагогічної діагностики рівнів сформованості літературознавчої компетентності в умовах традиційного процесу професійної підготовки. Науково-теоретичним підґрунтям розроблення програми слугують праці з питань організації експериментального психолого-педагогічного дослідження [68, 131, 136, 167, 195, 311, 353, 390, 393, 430, 502, 528, 578, 278]. Мета дослідно-експериментальної роботи полягає в обґрунтуванні результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

1) визначити й систематизувати інструментарій педагогічної діагностики рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

2) здійснити педагогічну діагностику рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в умовах традиційної професійної підготовки та після впровадження розробленої системи;

3) проаналізувати й узагальнити отримані результати, оцінити результативність розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності.

Експериментальною базою дослідження нами визначено вищі педагогічні навчальні заклади (ВДПУ ім. М. Коцюбинського, ГНПУ ім. О. Довженка, КДПУ ім. В. Винниченка, МДПУ ім. Б. Хмельницького, НПУ ім. М. П. Драгоманова) та класичні вищі навчальні заклади (КУ ім. Бориса Грінченка, ВНЗ – ВНЗ «Кримський гуманітарний університет», ЛНУ ім. Т. Шевченка, РДГУ, СГУ, СНУ ім. В. Даля).

Загальна кількість респондентів, залучених на різних етапах проведення педагогічного експерименту, – 1065 особи, із них 896 студентів, 56 науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. В експерименті брали участь також 113 учителів української мови і літератури загальноосвітніх навчальних закладів Вінницької, Київської, Луганської, Рівненської, Сумської, Харківської, Херсонської областей.

Проектування програми дослідно-експериментальної роботи та організацію педагогічного експерименту нами здійснено відповідно до визначених методикою дослідження етапів: аналітико-констатувального (2004/05 н. р. – 2006/07 н. р.), моделювально-формульовального (2007/08 н. р. – 2013/14 н. р.), узагальнювально-підсумкового (2014/2015 н. р. – 2015/16 н. р.), що відображають загальну логіку пошуку, взаємопов'язані між собою і підпорядковані загальній меті експерименту.

На аналітико-констатувальному етапі (2004/05 н. р. – 2006/07 н. р.) було окреслено наукову проблему дослідження; розроблено науковий апарат, програму й методику дослідження; визначено й проаналізовано базові поняття; виконано компонентно-структурний аналіз літературознавчої компетентності; здійснено спостереження й узагальнення досвіду викладання літературознавчих дисциплін у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах, відповідно до окресленої експериментальної бази; сформульовано основні положення концепції дослідження, перевірено підходи до її реалізації у процесі квазіпрофесійної діяльності студентів; проведено пошукові, пілотні експериментальні дослідження.

На основі теоретичного аналізу законодавчого, нормативно-правового, науково-професійного й навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, філософських, літературознавчих, педагогічних, психологічних, лінгводидактичних праць, дисертацій, пов'язаних із розкриттям питань філологічної і педагогічної підготовки словесників, літературознавчої складової її змісту, реалізації компетентнісного підходу в системі освіти, особистісного і професійного становлення студентів та професійного розвитку фахівців визначено проблемно-тематичне поле дослідження й уточнено зміст понять «компетентність учителя української мови і література», «літературознавча компетентність / компетенція», «літературна компетентність / компетенція», «літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», які зіставлено з категоріями «літературознавча

освіченість», «професійна компетентність», «професіоналізм», «професійна майстерність».

Організовано і проведено пілотні експериментальні дослідження з метою визначення актуальності проблеми створення професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища у вищих педагогічних навчальних закладах, розроблення й упровадження системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Укладено інструментарій педагогічної діагностики рівнів сформованості літературознавчої компетентності, що надалі використовувались як основні, уточнено перелік навчальних закладів для проведення педагогічного експерименту.

На моделювально-формувавальному етапі (2007/08 н.р. – 2013/2014 н.р.) було змодельовано й упроваджено в практику професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури систему розвитку літературознавчої компетентності, а саме: оновлено навчально- і науково-методичне забезпечення професійно зорієнтованих курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Історія української літератури» (за періодами), введено альтернативні навчальні курси («Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика»), а також апробовано підготовлені у співаторстві навчальні посібники для професійної підготовки словесників («Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки», «Мовна особистість учителя у художній літературі», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика», «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Фахова практика вчителя-словесника», «Конспект уроку: від запитання – до відповіді»), рекомендовані Міністерством освіти і науки України до використання у вищих навчальних закладах. Наскрізна ідея і сутність дослідно-експериментального навчання за розробленою системою полягала у цілісній зорієнтованості освітнього процесу на поетапний розвиток досліджуваного особистісно-професійного феномену шляхом використання інтердисциплінарної надпредметної стратегії у викладанні літературознавчих, лінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних курсів, екстраполяції в освітню підготовку концептуальних ідей особистісно-зорієнтованого, компетентісно-діяльнісного, інтегративного, герменевтичного, аксіологічного та інших підходів, визначених методологічним підґрунтям дослідження, що передбачало

оновлення й уточнення мети і завдань навчальних курсів, удосконалення змісту літературознавчої підготовки, використання новітніх форм, методів і прийомів організації освітнього процесу у ВПНЗ. Такі дії забезпечили введення студентів уже з I курсу у професійно зорієнтоване літературознавче середовище.

У здійсненні дослідно-експериментальної роботи увагу було зацентовано на активізації та актуалізації потенціалу студентів стосовно виконання літературознавчої діяльності для розвитку індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей. Апробацію системи формування та розвитку літературознавчої компетентності здійснено у природних педагогічних умовах із використанням авторських розробок в освітньому процесі вищезазначених експериментальних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Щорічно в ньому брали участь студенти денної, заочної і дистанційно-заочної форм навчання. Заняття проводили автор дисертації, а також науково-педагогічні співробітники ВНЗ О. Горошкіна, В. Гриневич, І. Данильченко, О. Демченко, О. Куцевол, М. Кушнерова, В. Пустовіт, Н. Романишина, І. Холявко, Л. Тимченко, Л. Удовиченко із використанням розроблених автором матеріалів.

На узагальнювально-підсумковому етапі (2014/2015 – 2015/2016 н.р.) було узагальнено результати дослідження, здійснено їх опрацювання, сформульовано висновки щодо експериментальної роботи за спроектованою системою, визначено перспективи подальших досліджень означеної проблеми, що відображено в монографії «Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури».

Експериментальну перевірку результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було організовано із використанням комплексу методів, серед яких: вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду; педагогічні спостереження, бесіди; педагогічний експеримент; тестування; анкетування; експертне оцінювання; статистичні методи обчислення здобутих даних за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ -критерій), реалізовані з використанням програмних засобів MS Excel. Основні завдання кожного з етапів педагогічного експерименту, експериментальні методи узагальнено у програмі педагогічного експерименту, представлений нижче у таблиці 5.1.



Таблиця 5.1.

Програма експериментальної перевірки результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників

Етапи	Завдання	Експериментальні методи
<p>Аналітико-констатувальний (2004/05 – 2006/07 н.р.)</p>	<p>вивчити стан професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, виявити актуальні проблеми філологічної і педагогічної освіти й означити проблемно-тематичне поле дослідження; з'ясувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми в теорії професійної освіти і практиці діяльності вищих навчальних закладів та визначити методологічні і теоретичні засади здійснення дослідження; проаналізувати наукові підходи до формування компетентностей майбутніх учителів-словесників; змоделювати методологічну стратегію, програму й загальну методіку організації дослідження; укласти поняттєво-категорійний апарат дослідження; окреслити сутність, структуру і зміст літературознавчої компетентності; визначити фактори, що впливають на розвиток літературознавчої компетентності; розробити концепцію дослідження; провести пілотні експериментальні дослідження для визначення засобів педагогічної діагностики розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови; укласти інструментарій та продіагностувати рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови;</p>	<p>аналіз нормативних освітніх документів, науково- і навчально-методичного забезпечення професійної підготовки словесників; бесіди з науково-педагогічними працівниками; комплексне опитування студентів, педагогів-філологів; методологічний і теоретичний аналіз наукових джерел; педагогічні спостереження; узагальнення наукового і перспективного педагогічного досвіду у ракурсі досліджуваної проблеми; дефінітивний аналіз; синтез; структурно-функціональний аналіз складових компетентності; узагальнення; експлікація; бесіди з учителями-словесниками; тестування й анкетування студентів; аналіз творчих робіт студентів; узагальнення і систематизація результатів констатувального експерименту; модифіковані методіки: М. Фетіскіна, М. Рокича, В. Басса, «привабливих» і «непривабливих» факторів професії В. Ядова, Н. Кузьміної, А. Реана, комплексні письмові й усні</p>

		опитування, тестування освітніх досягнень студентів із професійно-зорієнтованих навчальних курсів, термінологічні диктанти, контрольні зрізи, експертна оцінка виконаних проблемно-пошукових, творчих завдань, субтесту «Логічні літературознавчі ряди», «Тест Мюнстерберга», «Коректурна спроба», «Літературознавчі кола», самооцінка власного рівня розвитку літературознавчої компетентності та читацької культури.
Моделювально-формульвальний (2007/08 – 2013/14 н.р.)	розробити й упровадити в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури систему розвитку літературознавчої компетентності; забезпечити цілеспрямований, поступальний, наближений до природних умов перебіг педагогічного експерименту; виявити чинники та педагогічні умови, що впливають на розвиток літературознавчої компетентності; сприяти системному застосуванню розробленої моделі у практиці діяльності педагогічних ВНЗ;	системного моделювання; методи педагогічної діагностики попереднього етапу експерименту; аналіз і узагальнення отриманих емпіричних результатів; узагальнення і систематизація теоретичних узагальнень;
Узагальнювально-підсумковий (2014/15 – 2015/16 н.р.)	узагальнити результати дослідження; провести комплексне вивчення показників навчальних досягнень студентів експериментальних і контрольних груп; визначити рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх словесників ЕГ і КГ; оцінити результативність розробленої системи для широкомасштабного застосування в освітній підготовці вчителів	контрольні зрізи: тестування; виконання творчих завдань (усних і письмових); методи математичного опрацювання емпіричних даних експерименту; порівняльний аналіз показників навчальних досягнень студентів експериментальних і контрольних груп; підведення підсумків за

	української мови та літератури.	результатами експериментально-дослідного навчання.
--	---------------------------------	--

Укладаючи програму дослідно-експериментальної роботи, враховували психолого-педагогічні принципи організації освітнього процесу: самореалізації й індивідуально-особистісного розвитку студентів; свідомості й творчої активності суб'єктів освітнього середовища; співпраці науково-педагогічних працівників і студентів; поетапного формування наукового тезаурусу, набуття вмінь, навичок і професійного досвіду; аналізу художнього твору в єдності змісту та форми з урахуванням жанрової специфіки, загальномистецьких законів; урахування індивідуальних особливостей студентів у сприйнятті текстових, мультимедійних повідомлень; рівневого сприйняття, розуміння й інтерпретації літературного тексту як результату художньо-творчої діяльності; науковості і доступності; системності й наступності; послідовності та перспективності в навчанні; диференціації й оптимізації; варіативності й модульності.

Програму дослідно-експериментальної роботи було розроблено, затверджено і реалізовано відповідно до вимог нормативних документів з освітньої політики в системі вищої освіти, з урахуванням освітніх запитів експериментальних ВНЗ. Підґрунтям для вирішення завдань, які ставили на кожному з етапів дослідно-експериментальної роботи слугувала якість засвоєння традиційних і новітніх наукових, літературно-критичних відомостей, матеріалів альтернативних навчальних курсів, розвиток умінь, що забезпечують виконання літературознавчої діяльності і набуття професійного досвіду.

Діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у межах аналітико-констатувального етапу експерименту здійснювали за комплексом модифікованих і авторських діагностичних методик (Додатки К, Л – Н) засобами показників і критеріїв, обґрунтованих у підрозділі 3.2 і узагальнено представлених у додатку Д (табл. Д 1, 2). Мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і

літератури визначали за показниками мотиваційно-орієнтаційного й афективно-регулятивного критеріїв; інформаційно-змістовий – за показниками інформаційно-когнітивного критерію; праксеологічно-рефлексивний – за показниками праксеологічного критерію. Діагностування рівнів сформованості досліджуваного феномену було здійснено на основі встановлення міри вияву індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей, необхідних суб'єкту для успішного виконання літературознавчої діяльності.

Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту організовували у процесі аудиторних занять, індивідуальної і самостійної роботи студентів (виконання досліджень, завдань фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної, музейної, педагогічних практик). Для об'єктивного визначення рівнів досліджуваного феномену зіставляли результати суб'єктивних уявлень майбутніх учителів української мови і літератури, їх самооцінку з результатами педагогічних спостережень за виконанням відповідної діяльності, експертними оцінками продуктів літературознавчої діяльності. Емпіричні дані про характер *мотиваційно-орієнтаційного критерію* студентів було отримано на основі: 1) тривалих педагогічних спостережень у процесі професійної підготовки; 2) виявлення частоти виконання студентами навчальних і наукових досліджень літературознавчого характеру; 3) з'ясування частоти ініціатив щодо участі у наукових семінарах, конференціях, конкурсах, олімпіадах, інтелектуальних форумах із літературознавчих проблем; 4) аналізу результатів усних і письмових опитувань комплексного характеру, укладених на основі комплексу методик: «Карта інтересів», «Фактори привабливості професії» В. Ядова, Н. Кузьміної, А. Реана, «Мотивація учіння студентів», «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, діагностики «Спрямованості особистості» В. Басса. Зміст запитань формували таким чином, щоб насамперед з'ясувати:

– професійно-ціннісні орієнтації щодо обраної професії (розуміння й усвідомлення націєтворчої місії вчителя української мови і літератури, її соціокультурного й індивідуально-особистісного значення, можливість формувати особистість учня на основі використання результатів власної літературознавчої діяльності для адекватного пізнання художньої літератури, розвитку читацької культури, розвивати їхні літературно-творчі здібності, постійно займатися літературознавчою діяльністю і в такий спосіб самореалізовуватися, професійно самовдосконалюватися);

– мотивацію здобуття літературознавчої освіти, виконання літературознавчої діяльності у процесі навчання й майбутньої професійної праці (мотиви, інтереси, переконання, установи, професійну позицію), мотивацію успіху (наявність зовнішніх чи

внутрішніх мотивів, чітко виявленого показового, байдужого або інертного ставлення, ситуативної зацікавленості чи постійної професійної потреби в самореалізації і фаховому самовдосконаленні на основі виконання літературознавчої діяльності);

– потреба в досягненнях, що зумовлюється професійною спрямованістю особи (на себе – орієнтація на винагороду й отримання задоволення від виконання літературознавчої діяльності, тривожність, схильність до суперництва, дратівливість; на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати спілкування з уявним чи реальним письменником, ученим-літературознавцем, літературним критиком, викладачем, одногрупниками; орієнтація на спільну, командну літературознавчу діяльність, всупереч виконанню індивідуальних конкретних завдань; на схвалення з приводу виконаного завдання, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних стосунках із одногрупниками, викладачем тощо; на справу – зацікавленість у вирішенні літературознавчих питань, якісне виконання літературознавчих завдань, здатність аргументовано відстоювати власну думку з метою досягнення спільної мети у виконанні літературознавчої діяльності).

Отримані результати засвідчили наявність з-поміж респондентів студентів із зовнішньою позитивною мотивацією в опануванні професією вчителя української мови і літератури, здобутті літературознавчої освіти і виконанні літературознавчої діяльності (прагнення стати професіоналом (3,8 %), забезпечити цікаве коло спілкування (4,3 %), стати грамотною людиною (5,1 %) тощо). Майбутні фахівці виявляли ситуативні інтереси до виконання літературознавчої діяльності, пов'язані з отриманням матеріальних благ чи винагороди (бажання отримати кращу оцінку (14,07 %), вирізнитися серед одногрупників (12,4 %), бути «першим» (8,49 %) тощо). Однак нечіткими були уявлення про багатоплановість літературознавчої діяльності, її значення у фаховій праці вчителя української мови і літератури, зокрема в самореалізації, особистісно-професійному саморозвитку. Студенти недооцінюють громадянську місію (18,47 %) і соціокультурну роль професії словесника (16,75 %) та переконані у неprestижності фаху вчителя літератури в нинішньому інноваційному інформаційно-технологічному суспільстві і медіапросторі (15,7 %), а також мають незначний досвід виконання літературознавчої діяльності, поодинокі позитивні очікування щодо літературознавчої підготовки і виконання літературознавчої діяльності. У багатьох респондентів (55,15 %) відсутня об'єктивна потреба в самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку і самовдосконаленні в літературознавчій діяльності, підвищенні рівня літературознавчої ерудованості. В аналітико-узагальненому вигляді емпіричні матеріали

(табл. 5.5) засвідчують, що творчий рівень (Т) сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності наявний лише у 9,33 % студентів; адаптивно-професійний (АП) – у 15,44 % студентів, конструктивний (К) – у 25,69 %, репродуктивний (Р) – у 28,53 %, індіферентно-наслідувальний (ІН) – у 21,01 % респондентів.

Таблиця 5.2

Результати діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури (констатувальний етап експерименту)

Показники мотиваційно-орієнтаційного й афективно-регулятивного критеріїв	Рівні				
	ІН	Р	К	АП	Т
	%	%	%	%	%
Професійно-ціннісні орієнтації щодо мети і завдань професійної діяльності вчителя, літературознавчої підготовки і діяльності	16,75	18,47	34,96	15,70	14,12
Мотивація щодо здобуття літературознавчої освіти й виконання літературознавчої діяльності	16,36	20,84	34,17	15,70	12,93
Професійні інтереси і схильність до виконання літературознавчої діяльності	15,96	19,26	34,43	16,09	14,25
Мотивація успіху	21,64	33,51	18,07	15,70	11,08
Наявність позитивних очікувань	22,30	39,31	17,94	12,93	7,52
Емоційна гнучкість і емпатійність	16,49	39,18	21,77	18,87	3,69
Емоційно-образна розвиненість, здатність до саморегуляції	37,60	29,16	18,47	13,06	1,72
Середнє арифметичне	21,01	28,53	25,69	15,44	9,33

Більшість респондентів (83,25 %) виявили позитивне ставлення до опанування професії вчителя української мови і літератури, здобуття фахової освіти та виконання літературознавчої діяльності, а також розуміння взаємозалежності між означеним видом праці і результативністю шкільної літературної освіти. Однак ціннісне ставлення до літературознавчої діяльності вчителя української мови і літератури респонденти виявляють тільки на рівні її усвідомлення як невід'ємного складника фахової праці, а не як способу самореалізації і самовдосконалення. Водночас до шкільної літературної освіти більшість студентів ставляться як до складової загальної освіти, а не як до важливого джерела і дієвого способу формування особистості школяра засобами

художньої літератури та розвитку його читацької культури. Усвідомлення літературознавчої діяльності вчителя-словесника як такого виду активності, що забезпечує ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань, філологічних умінь для вирішення суперечливих питань шкільної літературної освіти й виховання особистостей учнів, а також самореалізації й саморозвитку вчителя у більшості респондентів (90,67 %) – відсутнє. Водночас усі студенти переконані у затребуваності в загальноосвітніх навчальних закладах учителя як фахівця нового типу зі сформованим оригінально-творчим критичним мисленням, здатністю і готовністю до філологічних імпровізацій, постійного використання наукових і освітніх новацій у процесі опанування літератури. У результаті проведеної діагностики мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури дійшли висновку, що більшість із досліджуваних (62,8 %) зорієнтовані на виконання багатопланової літературознавчої діяльності, більше половини із них (34,17 %) психологічно підготовлені до роботи у нестабільному науково-освітньому просторі, до впровадження новацій (15,70 %), менше піддаються виникненню стану пригніченості й байдужості у виконанні професійних функцій (12,93 %).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності є цілісним комплексом мотиваційної спрямованості та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів української мови і літератури щодо опанування професії, здобуття фахової освіти і виконання літературознавчої діяльності. Означений компонент є системоутворювальним, оскільки впливає на кінцеві результати їх особистісного і професійного становлення й розвитку. Мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності в індивідуально-особистісному аспекті забезпечує вирішення завдань, пов'язаних із усвідомленим засвоєнням майбутніми словесниками ціннісно-світоглядних орієнтацій, установок, переконань, детермінованих специфікою літературознавчої праці; а по-друге, із з'ясуванням та описом комплексу домінуючих мотивів студентів, що відображають ставлення до особистісної та професійної самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку.

Серед провідних мотивів розвитку літературознавчої компетентності виявлено навчально-пізнавальні (прагнення поглибити рівень літературознавчої обізнаності, стати більш ерудованим), практично-професійні (успішне виконання професійних функцій у майбутньому, бажання мати можливість кар'єрного росту внаслідок саморозвитку і самовдосконалення), комунікативні (можливість збільшити коло спілкування завдяки підвищенню свого інтелектуального рівня і новим знайомствам із неординарними, видатними постатями), позитивні внутрішні мотиви (бажання підвищити

інтелектуальний рівень, задовольнити професійні інтереси, поглибити літературознавчу ерудованість, рівень культури літературознавчої творчості і читацької культури), а також мотив уникнення покарань, неприємностей, невдач (бажанням здобути диплом).

У більшості випадків ядром мотивації виступають мотиви, що передбачають задоволення потреби в здобутті нової літературознавчої інформації, а також мотиви, детерміновані суперечностями між особистісним і професійним досвідом студентів, їхніми внутрішніми індивідуально-особистісними переконаннями та зовнішніми професійно-зорієнтованим і освітнім середовищами. У межах дослідження мотив розглядаємо як суб'єктивну передумову, спонуку (усвідомлена або неусвідомлена) кожної дії і поведінки індивіда, тобто психічне явище, що безпосередньо спонукає студента до вибору певного способу дій у межах виконання літературознавчої діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент літературознавчої компетентності забезпечує зорієнтованість студентів до професійно-творчого опанування літературознавчих знань, сприяє утворенню та стимулюванню професійно-пізнавальних інтересів і прагнень до творчо-критичного й системного осягнення методологічних, предметно-наукових, технологічних, процесуальних знань, засвоєння інтегративних умінь, спонукає до успіху та творчих досягнень, до лідерської праці і високої оцінки результатів власної літературознавчої діяльності.

Недостатній рівень розвитку означеного компонента літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури може компенсуватися високим рівнем професійної мотивації, розвиненими філологічними, літературно-творчими здібностями, образним мисленням, здатністю до інтелектуальної, читацької, інтерпретаційної рефлексії та емоційною гнучкістю. Літературознавчо компетентні індивіди прагнуть до внутрішньої гармонії на основі реалізації можливості виявити власні потенції в улюбленій справі. Можливість самореалізації у літературознавчій творчості сприймається ними як джерело радості та задоволення. Розуміння екзистенційної цінності літературознавчого осягнення твору підвищує для них значущість не тільки результату, але й самого процесу діяльності. Відтак майбутні вчителі української мови і літератури, вступаючи в діалог із учнями, намагаються передати їм прагнення до захопливої літературознавчої діяльності через можливість презентувати себе у творчій роботі (твір-роздум, сторінка читацького щоденника, алгоритм діяльності, схема, буктрейлер, міні-проект книги тощо).

У визначенні рівнів сформованості *інформаційно-змістового компонента* літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури враховували зміст професійної підготовки, літературно-художнього простору,



літературознавчої інформації, науковість знань, актуальність парадигм літературознавчої науки, філологічні здібності та розвиненість психічних механізмів сприйняття, розуміння, інтерпретації літератури як мистецтва, потенціал інтеграції науки і мистецтва, зумовлений соціокультурними запитами, метою та завданнями шкільної літературної освіти і професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Відповідно до вимог нормативних освітніх документів та обґрунтованих нами міркувань про структуру літературознавчої компетентності визначали рівень поінформованості майбутніх учителів української мови і літератури за такими блоками: металітературознавчі, методологічні і теоретико-літературні знання; історико-літературні, літературно-критичні знання; знання змісту художньої літератури; технологічно-процесуальні знання, пов'язані зі сприйняттям, осмисленням, оцінкою літературних творів, їх інтерпретацією, створенням власних текстів (наукових, літературно-критичних, публіцистичних, навчальних). Критеріями сформованості означених видів знання слугували обсяг, змістовність, ґрунтовність, науковість, оригінальність, креативність. Відповіді студентів відповідно до зазначених критеріїв за бальною шкалою оцінювали група експертів, з-поміж яких – науково-педагогічні працівники ВПНЗ, досвідчені педагоги-філологи. Для встановлення факту наявності і міри прояву виокремлених знань використовували методи комплексного тестування, експертної оцінки результатів виконання проблемно-пошукових, творчих завдань, термінологічні диктанти, самооцінку рівня сформованості літературознавчої компетентності та читацької культури майбутніх учителів української мови і літератури. Аналітико-узагальнені результати дослідження подано нижче (табл. 5.3). Представлені в узагальненій таблиці результати засвідчують наявність серед майбутніх учителів української мови і літератури в умовах традиційної університетської освіти більшості респондентів із репродуктивним (46,57 %) і індіферентно-наслідувальним (32 %) рівнями розвитку інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності і незначну кількість студентів із творчим (1,64 %), адаптивно-професійним (8,08 %), конструктивним (11,71 %) рівнями.

Таблиця 5.3

Результати діагностування рівнів сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури (констатувальний етап експерименту)

Показники інформаційно-когнітивного критерію	Рівні				
	ІН	Р	К	АП	Т
	%	%	%	%	%
Науково-теоретична обізнаність	25,99	57,39	11,74	4,75	0,13
Ступінь володіння метамовою літературознавства	46,04	46,31	6,46	1,06	0,13
Здатність до творчого критичного і наукового мислення	43,40	47,1	6,33	3,17	0
Здатність до творчого образного мислення	17,02	44,99	17,28	14,25	6,46
Здатність до інтелектуальної та читацької рефлексії	27,57	37,07	16,75	17,15	1,46
Середнє арифметичне	32,00	46,57	11,71	8,08	1,64

Аргументуємо сформульовані міркування результатами емпіричного дослідження. Так, на основі оцінювання термінологічних диктантів, студентських словничків літературознавчих термінів, тестів, результатів фахової практики було встановлено, що з-поміж досліджуваних представлені усі п'ять рівнів науково-теоретичної обізнаності, які відрізняються предметним змістом, фундаментальністю, системністю, актуальністю, гнучкістю, конкретністю, науковістю, міцністю, відкритістю знання, ступенем володіння теоретичними відомостями у літературознавчій діяльності.

Проілюструємо наведені міркування конкретними прикладами відповідей студентів на запитання-завдання, що ставилися студентам у межах опанування нормативних і варіативних навчальних дисциплін професійного циклу. Ступінь розкриття питання оцінювали на основі правильності, повноти (грунтовності) і творчості відповіді: питання висвітлене правильно, ґрунтовно, оригінально (5 балів); питання висвітлене правильно, ґрунтовно (4 бали); питання висвітлене правильно, достатньо (3 бали); питання висвітлене правильно, неповно (2 бали); питання висвітлене неправильно (1 бал); питання не висвітлене (0 балів). Максимальна кількість балів – 100, що відповідає творчому рівню розвитку досліджуваного компонента, мінімальна – 20, що відповідає найнижчому рівню. Індикаторами виступало вираження міри якості виконаних завдань у такому форматі: 90–100 балів – творчий рівень, 80–89 балів – високий рівень, 70–79 балів – достатній рівень, 60–69 балів – середній рівень, менше 60 балів – низький рівень.

На основі отриманих результатів можемо стверджувати, що майбутні вчителі української мови і літератури у своїй більшості (46,06 %) володіють літературознавчою термінологією на середньому рівні. Водночас не виявлено серед досліджуваних і таких

студентів, які взагалі не орієнтуються в основних наукових поняттях. Найбільш глибоко майбутні словесники володіють загальними поняттями, якими оперують під час аналізу літературних творів («художній образ», «тема», «тематика», «головна думка твору», «проблематика твору», «епізод», «сюжет», «фабула», «конфлікт твору», «система художніх образів твору», «ліричний герой твору», «персонаж», «мотив»). Проте із респондентів тільки 1,19 % назвали поняття, обумовлені поліпарадигмальністю сучасного літературознавства: «наратор», «наративна стратегія», «концепт», «модус», «культурема», «міфологема», «інтертекстуальність» тощо, передбачені для вивчення освітніми стандартами. Частотним є вживання понять на позначення зображально-виражальних засобів («художня мова», «епітет», «метафора», «гіпербола», «літота», «порівняння»), генерики і генології літератури (теорії літературних родів і жанрів), літературного процесу – загалом 92,35%. Однак 46,04 % респондентів до групи літературних родів помилково відносять видоутворення: «белетристику», «фантастику», «гумор», «сарказм», «сатиру», «фентезі», «прозу», «поезію». Із жанрів літературних творів всі студенти назвали «міф», «повість», «роман», «епопею», «оповідання», «новелу», «поему», «гімн», а також вказали на знання фольклорних жанрів («казка», «переказ», «легенда», «пісня»). Небагато студентів (6,46 %) вказали жанри: «памфлет», «фейлетон», «усмішка», «послання», «притча», «балада», «есе», «нарис», «рубай», «сонет», знання яких входять до «програмового мінімуму».

Знання з основ версифікації (силабічна, тонічна і силабо-тонічна системи віршування, віршовані розміри, рима, види рим, способи римування, строфа, види строф) у відповідях студентів також не є частими. Міцніше всього пам'ятають майбутні вчителі української мови і літератури назви віршових розмірів. Так, терміни на позначення двоскладових розмірів «ямб» і «хорей» зазначили майже половина студентів (46,04%), натомість назви трискладових віршових розмірів відмітили менше третини опитуваних: дактиль і анапест (46,31 %), амфібрахій (6,46 %). Окремі студенти вказали назви літературних напрямів: «бароко», «класицизм», «романтизм», «реалізм», «класицизм», «сентименталізм», «модернізм» – 7,65 %.

Отримані результати дозволяють констатувати, що більшість студентів (92,35 %) хоча й володіють літературознавчою термінологією в достатньому обсязі, їхні літературознавчі знання не відрізняються системністю, науковою обґрунтованістю, аргументованістю, а більше є еkleктичними і фрагментарними, що підтвердилося результатами виконання завдання «Літературознавчі ряди» на групування літературознавчих термінів. Тільки 7,65 % досліджуваних вдалося логічно правильно розташувати запропоновані літературознавчі категорії і поняття. У виконанні завдання у

респондентів виникали труднощі в розмежуванні термінів на позначення літературних родів, видів літературно-художньої творчості і жанрів – 20,01 % опитуваних, явищ літературного процесу – 46,31 %, зображально-виражальних художніх засобів – 26,03 %.

У виконанні завдань, пов'язаних із оперуванням поняттями: «художній образ», «головний герой», «ліричний герой», «образ автора», «оповідач», «наратор», «персонаж», «дійова особа», «тип», «архетип», «прототип», лише 4,88 % висловили їх правильне і повне розуміння. Не виконали завдання взагалі – 9,48 %. Більшість бакалаврів (85,14 %) допустили у відповідях помилки, зумовлені ототожненням термінів «ліричний герой» і «образ автора», «оповідач» і «образ автора»; «художній образ» і «головний герой»; «художній образ»; «головний герой» і «образ автора»; «персонаж» і «дійова особа»; «художній образ», «тип» і «архетип»; незнанням сутності процесу індивідуалізації, узагальнення й типізації мистецтва і невмінням виокремити відмінні ознаки конкретних художніх образів персонажів від типових образів.

Складним для майбутніх учителів-філологів виявилось завдання на виявлення розуміння теоретичної специфіки і технології (алгоритму) виконання комплексного літературознавчого аналізу як на основі набутого зі школи досвіду, так і з урахуванням теоретичних знань, опанованих у процесі вивчення навчальних курсів у ВПНЗ. Означені знання є важливими з огляду на те, що в освітній практиці почали активно впроваджувати комплексний аналіз літературно-художніх творів, який ґрунтується на єдності культурологічного, літературознавчого, комунікативного (когнітивного) й лінгвістичного підходів. Практикування такого виду діяльності в системі шкільної літературної освіти зумовлено сучасною тенденцією інтердисциплінарності, а також прагненням учителів-словесників створити у свідомості учнів цілісну картину світу. Проте, незважаючи на важливість такого виду діяльності, у результаті аналізу отриманих емпіричних даних було виявлено, що більшість студентів (46,04%) інтуїтивно визначають специфіку літературознавчого аналізу художнього твору, не спроможні адекватно і правильно змодельювати алгоритм його виконання.

Передумовами схарактеризованих явищ, на нашу думку, є недостатня частотність звернення до означеного виду діяльності як у системі шкільної літературної освіти, так і в процесі літературознавчої підготовки у ВНЗ, відсутність культури аналізу художнього твору. Проте, в результаті бесід, більшість студентів (93,14%) вказали, що літературознавчий аналіз – це оптимальний і ефективний «інструмент і засіб осмислення художніх творів, що надає можливість виокремити й проаналізувати мовностильові особливості тексту», а використовується нечасто, оскільки потребує копіткої і тривалої роботи як школярів, так і вчителів. Водночас майбутні фахівці, навіть усвідомлюючи

важливість літературознавчої діяльності, не виявили розуміння художнього тексту як ідейно-художньої цілісної структури, в якій усі елементи мають глибокий зміст і відображають міркування, ідеї, оцінки й світоглядні позиції письменника. Проте більшість студентів (57,39%) не усвідомлюють, що кожна складова художнього твору (слово, речення, абзац, розділ, частина тощо), а також співвідношення між розділами твору певним чином передають індивідуально-особистісне ставлення письменника-автора до життя, розкривають його внутрішні переживання.

Незначна частина досліджуваних (4,75%) визнають літературознавчий аналіз творів як складну логічну операцію, спрямовану на деталізоване вивчення тексту твору. На думку опитуваних, у результаті такої діяльності, нівелюється естетичне задоволення від сприйнятого тексту, зникає бажання опрацьовувати твір. У жодній із відповідей не вказано, що літературознавчий аналіз – це ефективний спосіб вивчення й усвідомлення майстерності письменника, бо осмислення сутності митецької діяльності сприяє появі більш гострих відчуттів естетичної насолоди, порівняно із враженнями від первинного сприйняття тексту. У відповідях студентів не простежується і судження про цілісність літературознавчого аналізу, тобто, що така діяльність – це сукупність логічних прийомів поглибленої роботи над художнім текстом, осмислення його складових елементів, визначення тем, ідей, мотивів, способів їхнього втілення в художніх образах, а також дослідження засобів творення образів.

У перебігу констатувального етапу експерименту не було виявлено і всебічного розуміння студентами літературознавчого аналізу як специфічного дослідження, «пошуку художньої істини», своєрідного методу наукового дослідження, сутність якого полягає у виокремленні та вивченні структурних компонентів твору із метою досягнення авторського задуму й цілісного сприймання художнього змісту. Відсутнім є світоглядне уявлення у майбутніх учителів української мови і літератури, що літературознавчий аналіз будь-якого інформаційного повідомлення детермінується розумінням його специфіки, структури і безпосередністю механізмів сприймання та етапів розуміння читачем. Такий вид аналізу твору є оригінальним, як і власне художній твір (йдеться про кількаразове перечитування тексту, у процесі кожного з яких «бачимо художній твір» у новій іпостасі). Комплексне, багаторазове дослідження художнього твору посилює монографічне вивчення творчості видатного письменника. При цьому майбутні вчителі української мови і літератури часто сплутують лінгвістичний, лінгвоестетичний, стилістичний, лінгвостилістичний, літературознавчий, культурологічний, лінгвокультурологічний, філологічний, комплексний види аналізу тексту.

Прокоментуємо результати виконаного завдання на розуміння й оперування термінів із основ генерики і генології. Так, усі жанри епосу і специфічні ознаки епічного літературного роду означили – 20,34 % студентів. У визначенні ознак епосу студенти назвали подієвість, сюжетність, розповідний характер, наявність персонажів, великий обсяг. Однак не вказали такі властивості: наративність (оповідальність), наявність образу наратора (оповідача), описи, авторські роздуми, домінування форм минулого часу. Більшість опитуваних – 72,46 % вказали не всі жанри епічних творів, зокрема не зазначили такі жанри епосу, як етнод, есе, фейлетон, усмішка, гумореска, памфлет. Натомість 12,59 % студентів до епічних жанрів віднесли байку, поему, тобто художні твори, у яких чітко простежується сюжет.

На основі отриманих відповідей на завдання «Назвіть відмінні специфічні ознаки ліричного роду літератури. Які з жанрів ліричних найбільш поширені в українській літературі?» маємо підстави констатувати, що 11,09 % студентів повністю усвідомлюють сутність ліричного роду літератури, вони назвали всі ознаки ліричних творів і правильно визначили найбільш поширені в українській літературі жанри лірики. Однак 6,85 % респондентів – не висвітлили питання взагалі. Часткові і неповні відповіді представили 82,05 % студентів; до специфічних ознак ліричних творів досліджувані віднесли зокрема незначний обсяг, почуттєвий характер, експресивність, віршований лад, наявність ліричного героя. Проте не вказали такі основні характеристики ліричного літературного роду, як увиразнено суб'єктивна форма вираження конкретного психологічного (душевного) стану людини, медитативність, виразність і милозвучність художньої мови. У визначенні жанрів лірики в українській літературі 29,31% респондентів допустили помилки, віднісши жанри ліро-епічних творів (дума, балада, поема) до ліричного роду літератури. Правильно ж назвали тільки п'ять жанрів лірики – вірш, пісня, думка, послання, медитація.

У визначенні специфіки драматичних творів більшість респондентів (79,43%) не змогли повно і правильно назвати всі відмінні формальні ознаки і вказали тільки: зорієнтованість на сценічне відтворення, дієвість, наявність дійових осіб і авторських ремарок. Водночас 9,12% студентів помилково віднесли до специфічної формальної ознаки драматичних творів наявність комічного або трагічного фіналу. Лише у 10,4% студентів відповіді на питання були вичерпними. Серед ознак щодо художньої форми студенти зацентували увагу на таких: монтування тексту із висловлювань персонажів (діалог, полілог, монолог), відсутність роздумів автора, наявність ремарок, сценічність, ефектність мовлення персонажів, їхньої поведінки, мовне саморозкриття, особливість композиційної побудови (акти, дії, сцени). Не відповіли на запитання – 10,17% студентів.

Із труднощами зіштовхнулися респонденти у виконанні другої частини цього ж завдання (назвати жанри драматичних творів). Найбільш міцно засвоїли майбутні вчителі української мови і літератури жанри комедії, трагедії, трагікомедії. Помилково до жанрів драматичних творів 10,1 % опитуваних віднесли поняття загального значення «п'єса» і «вистава». Не пригадали студенти жанри драматичного літературного роду, що опрацьовували в курсі давньої української літератури (міраклі, містерія), а також водевіль, власне драма, сутність яких мали б знати ще зі шкільної літературної освіти.

Складним для респондентів виявилось запитання про міжродові видоутворення у літературі. Тільки 4,91% майбутніх учителів української мови і літератури змогли визначити міжродові змістоформи як такі синтетичні утворення, що поєднують ознаки лірики та епосу, лірики і драми чи епосу і драми. Всі опитувані відзначили, що найбільш широкою групою міжродових утворень є ліро-епос, а його жанри – поема (та різновиди: поема-нарис, поема-оповідання, поема-повість, поема-роман, поема-феєрія, поема-видіння, поема-ораторія, поема-памфлет, монопоема, колаж, новелема (поєднує ознаки новели і поеми), повема (поєднує ознаки повісті і поеми), лірико-документальна поема, конспект рефлексій, поема естампів, байка-поема, поема-диспут, лірико-дидактична фантазія, поема-детектив, лірична поема), балада, байка, билина, дума, роман у віршах, повість-балада, повість-притча, співомовка, буколіка, ідилія, еклога. Прикметно, що студенти володіють інформацією про жанри ліро-драматичних творів (драматична поема, драма-феєрія, ліро-драматичний етюд, ліро-драматична сцена) та епо-драму (драматичний роман, кіноповість). Окремо досліджувані назвали епістолярні твори: мемуари, спогади, щоденники, листи. Однак більшість майбутніх учителів української мови і літератури 72,46 % у відповідях обмежуються вказівкою лише ліро-епічних творів і визначенням їх жанрової специфіки, а 25,99 % опитуваних не виконали завдання.

Проведений аналіз робіт засвідчує, що студентам було складно виконувати практико зорієнтовані завдання, пов'язані із конкретизацією фактів літературного процесу, художніх творів (навести приклади міжродових видоутворень із української літератури певного історичного періоду чи літературного напрямку). Серед найбільш часто вживаних прикладів: «Балада про соняшник» І. Драча, дума «Втеча трьох братів з города Азова», поема «Катерина» Т. Шевченка, байка «Лебідь, рак та щука» Л. Глібова, билини про Іллю Муромця, Добриню Нікітича, Альошу Поповича, роман у віршах «Маруся Чурай» Л. Костенко, драматичні поеми «Ярослав Мудрий» і «Свіччине весілля» І. Кочерги, драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки, драматичні етюди «На руїнах», «Вавілонський полон», «В катакомбах» Лесі Українки та інші твори, передбачені шкільною програмою для текстуального вивчення. У жодній із відповідей не було

вказано «непрограмових творів», наприклад, повість-притча «Суд над Сенекою» Ю. Мушкетика, роман-балада «Дім на горі» В. Шевчука, драматична поема «Сніг у Флоренції» Л. Костенко, «Кассандра», «Оргія» Лесі Українки тощо.

Отже, на основі результатів відповідей студентів приходимо до висновку, що у студентів наявні теоретико-літературні, історико-літературні, літературно-критичні, технологічно-процесуальні знання з основ літературознавства, генерики і генології. Проте обізнаність у питаннях літературознавства є фрагментарною, позбавленою науковості й концептуальності. Відтак визначення жанрів художніх творів у процесі опанування історико-літературних курсів відбувається переважно за сукупністю формальних ознак (твори, написані у віршованій формі відносять до лірики, у прозовій – до епосу, з ремарками – до драматичних творів).

Знаннями про сутність і періодизацію літературного процесу більшість студентів володіють на середньому і достатньому рівнях (відповідно – 52,04 % і 40,31 %). Визначаючи літературні напрями, представлені творчістю українських письменників, студенти у більшості випадків назвали романтизм, реалізм, сентименталізм, модернізм. Відповідь є неповною, оскільки в українській літературі представлені всі літературні напрями: бароко, класицизм, натуралізм, авангардизм, постмодернізм. Не виконали завдання 7,09 % досліджуваних.

Визначаючи представників літературного напрямку класицизму студенти обмежилися вказівкою прізвищ зарубіжних письменників. Серед опитуваних 93,12% студентів до представників класицизму правильно віднесли Ж.-Б. Мольєра, П. Расіна, П. Корнеля, Д. Фонвізіна, хоча тенденції класицизму простежуються в драмі «Володимир» Феофана Прокоповича, поезіях Івана Некрашевича, творах Григорія Квітки-Основ'яненка («Салдацький патрет», «Підбрехач», «Пархімове снідання»). Водночас серед представників класицизму майбутні вчителі помилково вказали прізвища: О. Пушкін, М. Лермонтов, Т. Шевченко, І. Франко (46,04 %); це означає, що студенти отожднюють поняття: «письменники-класики» і «письменники-класики як представники літературного напрямку класицизм».

Повністю виконали наступне завдання 5,37 % майбутніх фахівців. Досліджувані вказали на такі етапи розвитку реалізму як літературного напрямку: ренесансний реалізм (XVII ст.), просвітницький реалізм (XVIII ст.), класичний і критичний реалізм (XIX ст.), соціалістичний реалізм і неореалізм (XX ст.). Більшість респондентів (46,04%) диференціювали лише два етапи: становлення критичного реалізму (XIX ст.) і соціалістичного реалізму (XX ст.), що засвідчує наявність у вихованців дещо спотвореного уявлення, спричиненого поглибленим вивченням творчості представників



означеного напрямку (Стендаля, Оноре де Бальзака, Чарльза Діккенса, Федора Достоєвського, Антона Чехова, Миколи Гоголя, Тараса Шевченка, Павла Тичини, Максима Рильського та ін.).

Визначаючи ключові ознаки творів романтизму, правильно і повністю відповіли на запитання 1,19 % студентів. Майбутні вчителі української мови і літератури назвали такі характерні властивості художніх творів романтичного літературного напрямку: відсутність раціоналістичного осмислення письменниками дійсності, поцінування фантазії і творчої свободи митця, зображення виняткових героїв із сильним характером у виняткових обставинах, основні теми творів: кохання, любов, творчість, незвичайні психічні переживання, героїчна минувшина рідного краю, зображення відносин у системі: «людина і природа».

Більшість студентів (80,91 %) виявили ознаки романтичних творів неповністю: зокрема 18,57 % опитаних наголосили, що письменники-представники романтизму «описують тільки можливі явища, події і факти, неіснуючих осіб»; 32,59 % вважають, що у творах романтичного літературного напрямку «описано прекрасне»; а 29,83 % респондентів обмежилися визначенням романтизму тільки, як «літературного напрямку, представленого творчістю письменників-романтиків, які є мрійниками». Взагалі не виконали завдання 5,82 % студентів. Метою другої частини завдання було – перевірити рівень обізнаності студентів з творчістю українських письменників – представників романтизму. Тільки 3,27 % студентів назвали відомих письменників романтичного літературного напрямку (Маркіян Шашкевич, Т. Шевченко, П. Куліш, М. Костомаров, О. Стороженко, М. Петренко, В. Забіла). Не виконали завдання взагалі 5,82% студентів, частково – 80,91 %. Однак до українських письменників-романтиків помилково віднесли І. Котляревського, Панаса Мирного, Є. Гребінку, І. Франка.

Результати виконання наступного завдання є вищими. Вичерпну відповідь на запитання дали 9,49 % студентів і виокремили такі стильові течії модернізму: символізм, акмеїзм, імпресіонізм, неореалізм, неоромантизм, неокласицизм. Частково відповіли на запитання 85,14 % респондентів, не справилися із завданням 5,37 % майбутніх учителів української мови і літератури.

Істотні труднощі виникли у майбутніх педагогів-філологів у процесі виконання завдання, пов'язаного із розумінням сутності понять: «творчий/художній метод» і «літературний напрям», бо в літературознавстві з цього питання існують суперечливі позиції. Одні дослідники ототожнюють поняття «творчий метод» і «літературний напрям», доводячи, що творчий/художній метод утворює літературний напрям. При цьому синонімом до «літературного напрямку» вважають «стильову течію». Інші ж –

«напря́м» тлумачать складовою частиною «течі́ї», а треті – навпаки, поняття «течі́я» розглядають як семантично вужче, ніж «напря́м». Течією визнають різновид, розгалуження, зміну літературного напряму. Наприклад, символізм, акмеїзм, неокласицизм, імпресіонізм, експресіонізм, авангардизм, футуризм тощо є течіями модернізму, рух німецьких штюрмерів («Буря й натиск») є літературною течією сентименталізму, англійська «озерна школа» - течією романтичного напряму, російська «натуральна школа» та французька група Шанфлері є течіями реалізму. Іноді виділяють вужчу категорію літературної течії – літературну школу. Однак аналіз літературного розвитку свідчить про зайвість цієї категорії: адже практично кожна течія і групувалася довкола особистості чи спадщини видатного митця.

У результаті отриманих відповідей маємо підстави стверджувати, що тільки 1,83 % досліджуваних визначили художній метод і літературний напрям як окремі категорії, що характеризують різні аспекти літературного процесу. Літературний напрям відносять до розвитку літератури, що уособлює в собі форму руху літературного процесу, охоплює всі особливості літератури, а метод – до творчих процесів, які мають місце у літературно-творчій діяльності. Таким чином, студенти виявили правильне і повне розуміння сутності літературознавчих категорій, які не можна ототожнювати й доцільно осмислювати тільки у взаємозв'язку.

У результаті проведеного визначення рівнів сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності маємо підстави констатувати, що в умовах традиційного навчання третина студентів (32 %) виявили репродуктивний рівень, майже половина досліджуваних (46,57 %) – репродуктивно-наслідувальний, незначна кількість студентів мають репродуктивно-конструктивний (11,71 %), творчо-наслідувальний (8,08 %) і творчий рівні (1,64 %). Схарактеризоване явище пояснюємо:

1) ситуативними проявами професійного інтересу студентів до опанування літературознавчих знань та відсутністю стимулювання внутрішніх мотивів майбутніх учителів української мови і літератури у виконанні літературознавчої діяльності;

2) нерозвинутою здатністю до інтелектуальної та особистісної рефлексії;

3) невисоким рівнем розвитку творчого критичного мислення;

4) нерозвинутістю філологічних здібностей, образного мислення, здатності поетично сприймати світ;

5) відсутністю літературознавчо-зорієнтованого освітнього середовища, культу аналізу літературно-художнього твору;

6) недостатнім використанням потенціалу навчальних курсів нелітературознавчого змісту для розвитку у майбутніх учителів української мови і літератури літературознавчої

компетентності та встановлення логічних зв'язків між науковими поняттями й категоріями, що призводить до спотвореного усвідомлення студентами закономірностей пізнання природи як окремих художніх творів, так і літературного процесу в цілому;

7) ігноруванням ефекту цілевизначення і цілепокладання, ідей інтердисциплінарності, особистісно зорієнтованого, екзистенціального, діяльнісного підходів, принципів наступності, доступності й науковості.

Отже, існує необхідність упровадження системи формування та розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури.

Рівні сформованості *праксеологічно-рефлексивного компонента* літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури виявляли на основі оцінювання факту наявності і міри розвитку праксеологічного критерію з допомогою методів педагогічних спостережень під час аудиторних занять (ділові й сюжетно-рольові ігри, тренінгові ситуації), фахових практик, а також оцінювання результатів комплексного літературознавчого аналізу художніх творів, контрольних модульних робіт, літературознавчих досліджень, конкретних завдань («Формулювання дефініцій літературознавчих понять», «Проектування фабули на основі дослідження образу-персонажа», «Створення літературно-художнього образу», «Складання тексту літературознавчого коментаря», «Визначення провідної проблеми літературознавчого дискурсу», «Концептуалізація образу» окремого літературно-художнього твору, циклу поезій, збірки чи творчості письменника або літературного угруповання, «Літературознавчі аналогії», «Літературознавчі узагальнення», «Літературознавчі ланцюжки»), аналізу та самоаналізу.

Виконання комплексного аналізу літературно-художнього твору, аналітичне «розбирання» педагогічних ситуацій щодо осмислення літературно-художніх явищ, літературно-критичних оглядів дозволяло, по-перше, оцінити доцільність, логічну правильність, адекватність використання літературознавчих підходів, шляхів, принципів аналізу, а також дидактичних засобів для реалізації мети і завдань шкільної літературної освіти; по-друге, визначити здатність і підготовленість майбутніх фахівців адаптувати технологічні прийоми літературознавчої діяльності до особливостей і потреб окремого індивіда, академічної групи чи класу учнів під час педагогічної практики, гнучкість та інваріантність їхньої професійної поведінки, синтетичне використання одного прийому.

Фіксованими емпіричними результатами, на основі яких встановлювали рівні сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності у розмаїтті окреслених різновидів діяльності, слугували студентські тексти (літературно-критичний, науковий, художній чи навчальний), вибір способу

взаємодії з учнями у системі шкільної літературної освіти, увиразнений сукупністю форм роботи з метою розвитку у вихованців читацької культури, літературної творчості, формування вмінь складати власні критичні тексти.

Аналіз емпіричних результатів діагностики показав, що майбутні вчителі української мови і літератури підготовлені до здійснення шкільної літературної освіти за традиційними підходами і методиками, володіють знаннями про загально визнані типи і структури уроків, поінформовані про основні форми, методи і прийоми роботи з текстом художнього твору та види роботи на різних етапах уроку літератури. Так, більшість студентів (82,45 %) в осмисленні літературно-художніх явищ обмежувалися предметно-змістовим планом твору, намагалися уникати обговорення можливих версій інтерпретації та розуміння сенсів змісту, акцентували увагу на фактичних аспектах, ігноруючи потенціал літературознавчої діяльності (вивчення художнього твору як тривалий пошуково-дослідницький процес «пошуку істини», визначення сенсу змісту, урахування різних варіантів інтерпретацій, моделей читацької рецепції тощо). У ході констатувального етапу експерименту відмічено, що майбутні вчителі-словесники недостатню увагу звертають на характеристику родо-жанрової специфіки творів, зокрема жанрових різновидів (49,21 %), уникають поглибленого аналізу художнього мовлення автора (44,35 %), частково виявляють володіння вміннями працювати із фонетичними, лексичними, граматичними, синтаксичними елементами та логічно правильно визначати художньо-сміслові навантаження кожного з засобів увиразнення художнього мовлення (82,32 %). Зазвичай в опрацюванні літературно-художніх явищ обмежуються загальновідомими літературно-критичними міркуваннями, літературознавчими істинами, а переконливо аргументувати своє бачення стосовно твору, автора, літературного угруповання, стильової течії тощо вдається лише в поодиноких випадках. Такі явища формують наївно-реалістичну світоглядну позицію студентів як читачів і розуміння ними художнього твору як своєї фактографічної копії дійсності: більшість респондентів (53,96 %) не усвідомлюють умовного аспекту художнього світу, не можуть збагнути сутності художньої форми (82,32 %) і не спроможні спроектувати взаємозв'язки між змістом і формою твору, а отже, всебічно усвідомити задум, світоглядну позицію автора, стратегію творення літературно-художнього тексту, переконатися, що кожний літературний твір будується за певними законами і з конкретними цілями, розкриття яких спричиняє задоволення реципієнта.

Для розвитку літературознавчої компетентності студентам важливо: навчитися інтегрувати й доцільно використовувати у своїй діяльності відомості з психології, педагогіки, методики і літературознавства про поетапне осмислення художнього твору,

рівні сприйняття, розуміння та усвідомлення тексту; обміркувати, на яких етапах опрацювання твору доцільно застосувати компенсаторні методи, прийоми і способи роботи, що сприяли б вирішенню проблем і заповненню «пробілів» щодо усвідомлення, оцінки та інтерпретації творів; проектувати методично правильну і літературознавчо доцільну концепцію і режисуру уроку тощо. Фіксованими результатами вияву рівнів сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності було визначено різножанрові і різностильові тексти та мультимедійні продукти, в яких відображаються зазначені вище якості. Відтак постала необхідність окреслити вимоги до створених майбутніми учителями української мови і літератури текстів, що в межах дослідно-експериментальної роботи слугують індикаторами діагностування рівнів сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності. Відповідно до своєрідності літературознавчої діяльності такими вимогами було визначено:

- доцільність, ґрунтовність і структурованість підібраних науково аргументованих фактичних і літературно-емпіричних відомостей, що узгоджені з метою, завданнями виконуваного завдання, стратегією і алгоритмом здійснення літературознавчої діяльності;

- репродуктивність і креативність у виконанні завдання (наявність оригінальної архітекτονіки, художніх образів, нешаблонних мовних формул, що дозволяють визначити ступінь усвідомлення студентами наукової чи творчої проблеми тексту);

- зіставлення задуму автора твору з оцінками міркуваннями читача-студента;

- визначення й розмірковування щодо змісту структурних компонентів тексту (художнього, літературно-критичного чи наукового), що передбачає аналіз сюжету, композиції, розкриття багатозначності сюжетних деталей, з'ясування функцій зображально-виражальних засобів як елементів мовомислення письменника;

- доречне, логічно правильне і точне використання додаткового матеріалу, що створює соціально-історичний, культурологічний, науковий, релігійний, психологічний контекст інтерпретації;

- дотримання композиційної стрункості, виразності, лаконічності, логіки і ясності викладу в мовному оформленні;

- наявність чи відсутність індивідуальності стилю мовомислення.

Індикаторами виступало процентне вираження якості виявлення означених показників у створених студентами текстах: 90–100% – творчий рівень, 80–89 % – адаптивно-професійний рівень, 70–79 % – конструктивний рівень, 60–69 % – репродуктивний рівень, менше 60 % – індіферентно-наслідувальний рівень. Результати

аналізу отриманих емпіричних даних узагальнено й представлено нижче у таблиці 5.4. На основі отриманих результатів оцінки фактів сформованості і міри вияву показників праксеологічного критерію, визначених методом експертної оцінки створених студентами текстів ми переконалися, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх словесників у межах фахової підготовки – це тривалий процес, етапи якого залежать від стадії реалізації механізмів літературознавчої діяльності.

Таблиця 5.4.

Результати діагностування рівнів сформованості праксеологічно-рефлексивного літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (констатувальний етап)

Показники праксеологічного критерію	Рівні				
	ІН	Р	К	АП	Т
	%	%	%	%	%
Вміння адекватно сприймати й розуміти художній твір	26,52	27,44	32,59	9,23	4,22
Вміння виокремлювати сенси змісту твору і розкривати ідейний задум автора	47,75	34,7	10,29	5,15	2,11
Вміння обрати оптимальний літературознавчий підхід до аналізу твору	27,57	37,08	16,75	17,15	1,45
Вміння інтерпретувати текст та співвідносити власний варіант з іншими інтерпретаціями	16,49	37,86	23,09	18,73	3,83
Вміння виокремлювати суперечливі позиції у літературознавчому дискурсі	23,48	35,49	25,86	10,29	4,88
Володіння прийомами аналізу літературно-художнього твору	23,09	26,12	25,99	19,65	5,15
Вміння адекватно оцінити твір	22,82	27,44	26,12	19,53	4,09
Вміння створити літературознавчий коментар	47,76	34,56	10,29	5,15	2,24
Вміння створити сприятливу для рефлексії ситуацію	48,42	34,04	12,93	3,83	0,79
Вміння виконувати літературознавче дослідження		36,81	25,33	16,23	3,83
Середнє арифметичне	30,17	33,15	20,92	12,49	3,27

За отриманими емпіричними даними було уточнено карту-характеристику рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів, що обґрунтована в

підрозділі 3.2. Студенти із індіферентно-наслідувальним рівнем сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності вирізнялися такими ознаками: ігнорування сутності різновидів літературознавчої діяльності, що зумовлює непрофесійність та інтуїтивність у вирішенні завдань на етапі опанування професійно-зорієнтованих курсів, випадковість у виборі способів, форм, методів і засобів аналізу та інтерпретації літературних творів, безсистемність у виконанні досліджень літературно-мистецьких явищ і літературознавчих фактів; логічні та стилістичні помилки, змістові перекручування, зумовлені наївно-реалістичним сприйняттям художніх творів, поширенням хибних інтерпретаційних версій, підтримкою неадекватних літературно-критичних міркувань; ігнорування вимоги естетичної виразності створеного тексту та професійно-статусної характеристики кожного різновиду. На констатувальному етапі експерименту було виявлено 30,17 % респондентів із таким рівнем сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності.

Студенти з репродуктивним рівнем сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності спроможні скласти адекватні і логічно правильні літературознавчі коментарі, володіють інструментарієм літературознавства для вирішення типових завдань, готові виконувати літературознавчий аналіз літературно-мистецьких фактів і явищ за схемою, орієнтуються в основних літературознавчих теоріях і концепціях та спроможні адекватно оцінювати їх. Відтак виконання кожного із різновидів літературознавчої діяльності є частково усвідомленим, стереотипним, а створені літературно-критичні, публіцистичні чи наукові тексти є репродуктивними. Прийоми і способи діяльності не завжди є адекватними і доречними у конкретних ситуаціях, а вибір літературознавчих підходів – не завжди ураховує специфіку літературно-мистецького явища, а також читацької аудиторії. На аудиторних заняттях працюють під керівництвом викладача, беруть участь в обговоренні літературознавчих проблем, мають достатній рівень культури виконання завдань. Однак їхня діяльність не завжди є систематизованою і послідовною, відсутнє прагнення пошуку творчих способів і методів вирішення завдань, обумовлених різними видами літературознавчої діяльності. Індивідуально-особистісні переконання відзначаються певною нестійкістю, залежністю від зовнішніх оцінних суджень. Наявні у них нормативно-регламентовані літературознавчі вміння, володіння вербальними та невербальними засобами комунікації

забезпечують використання здебільшого навчально-дисциплінарних моделей літературознавчої праці і є переважно стереотипно-формалізованими. Серед майбутніх учителів української мови і літератури представників із репродуктивним рівнем розвитку літературознавчої компетентності було виявлено найбільше – 33,15 %.

Студенти із конструктивним рівнем праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності виконують різновиди літературознавчої діяльності, орієнтуючись на їх специфіку. Такі особистості спроможні проаналізувати зв'язки між літературно-художніми творами й власними читацькими інтересами (чи інтересами учнів під час педагогічних практик), здійснити порівняльно-функціональний аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників із літературознавчих курсів, зіставити нормативні вимоги з реальними результатами практичної діяльності. Проте у власній літературознавчій праці все ж опираються на засвоєні знання і вміння, досягають певних результатів у навчанні і вихованні, не відчуваючи стійкої потреби щодо саморозвитку і творчого самовдосконалення на основі виконання літературознавчої діяльності здебільшого задовольняються досягнутим. Серед опитуваних конструктивний рівень розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента виявили у 20,92 % студентів.

У майбутніх учителів української мови і літератури із адаптивно-професійним рівнем праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності у виконанні завдань простежується цілісність і усвідомленість виконуваних дій, спрямованих на дослідження літературно-мистецьких явищ, літературознавчих фактів. Вони відрізняються розвиненими професійно-педагогічними, філологічними і літературно-творчими здібностями. Усвідомлюючи творчу сутність літературознавчої діяльності, у власній діяльності ще наслідують стереотипні схеми, мовні формули і кліше у складанні літературознавчих коментарів. У літературознавчій діяльності обмежуються «покращенням», «удосконаленням» схем, алгоритмів, моделей тощо, а не створенням нових зразків, тобто змінюють власні дії лише у межах вимог до виконання завдань професійно зорієнтованих курсів та фахових практик, самореалізуються як майбутні вчителі української мови і літератури, а не як цілісна особистість. Такий рівень розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності на констатувальному етапі експерименту було виявлено у 12,49 % студентів.

Студенти з творчим рівнем праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності спроможні самостійно створювати художні,



публіцистичні, літературно-критичні критичні тексти, виробляють індивідуальний стиль літературознавчої діяльності, однак не вміють сформулювати таких умінь в учнів, оскільки недостатньо володіють способами, методами і прийомами розвитку літературно-творчих здібностей вихованців. Їхні тексти відрізняються ґрунтовністю, аргументованістю, системністю, доречним і точним вживанням метамови літературознавства, логічно правильною і стилістично грамотною побудовою власних висловлювань; готовністю самостійно і творчо вирішувати проблемні питання, пов'язані з дослідженням сучасного літературного процесу і літературознавчого дискурсу; повним і глибоким розкриттям сенсів змісту творів української літератури. Такі студенти завжди беруть активну участь в обговоренні літературознавчих проблем, мають високий рівень культури виконання завдань усіх видів літературознавчої діяльності. Працюють творчо, раціонально використовують методи і прийоми, що сприяють розвитку нового типу мислення: «мозковий штурм», «літературний експеримент», «формулювання дефініції», «літературознавчі аналогії», розв'язання смислових парадоксів, конструювання поезій і прозових творів, драматизація сюжету на основі прози, «малювання вражень» та ін. Їх вирізняє індивідуальний стиль виконання літературознавчої діяльності. На констатувальному етапі експерименту серед опитуваних було виявлено 3,27 % студентів із таким рівнем сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності. Проілюструємо наведені характеристики прикладами відповідей студентів на запитання опитувальника та завдання, що ставили досліджуваним у межах опанування професійно зорієнтованих курсів. Ступінь розкриття питання оцінювали на основі правильності, повноти (ґрунтовності) й оригінальності відповіді: питання висвітлене правильно, творчо (5 балів); питання висвітлене правильно, повно, ґрунтовно (4 бали); питання висвітлене правильно, неповно (3 бали); питання висвітлене неправильно (2 бали); питання не висвітлене (1 бал). Максимальна кількість балів – 100, що відповідає творчому рівню сформованості досліджуваного компонента, мінімальна – 20, що відповідає найнижчому рівню. Індикаторами виступало вираження міри якості виконаних завдань у такому форматі: 90–100 балів – творчий рівень, 80–89 балів – високий рівень, 70–79 балів – достатній рівень, 60–69 балів – середній рівень, менше 60 балів – низький рівень. У результаті отриманих відповідей мали підстави констатувати, що більшість студентів (92,54%) орієнтуються в механізмі виконання літературознавчого аналізу твору, проте не виявляють повного і ґрунтовного розуміння

його сутності, а тому на запитання: «Які компоненти художніх творів виокремлюєте під час аналізу?» обмежилися відповіддю: «тема, ідея, сюжет», інші респонденти – (7,46 %) під час аналізу виокремлюють «тему, проблематику, систему образів, сюжет, пафос, жанр, літературний рід», що засвідчує відсутність у них чіткого розуміння алгоритму осмислення творів. Тільки 1 % студентів обрали правильну відповідь: «змістові компоненти і складники формальної організації художнього твору», що свідчить про усвідомлене виконання літературознавчої діяльності.

У відповідях на запитання про доцільність використання літературознавчого аналізу в системі шкільної літературної освіти отримали такі відповіді: непотрібно (3,97 %), потрібно у межах гурткової роботи чи факультативу (3,03 %), необхідно використовувати (89,71 %), оскільки без повноцінного літературознавчого аналізу осмислення текстів літературних творів перетвориться на «представлення міркувань літературознавців, а усвідомлене сприйняття тексту передбачає виникнення у читачів-інтерпретаторів нових думок щодо твору і є дієвим механізмом мислення», «літературознавчий аналіз доцільно використовувати, щоб навчити школярів працювати самостійно, вдумливо і сумлінно», «використання літературознавчого аналізу уможлиблює більш глибоке пізнання текстів», «використання літературознавчого аналізу сприяє підвищенню культурного рівня учнів», «використання літературознавчого аналізу позитивно впливає на активізацію мислення вихованців»; інші опитувані (1,29 %) зазначили, що в школі необхідно використовувати елементи літературознавчого аналізу художнього твору. Як бачимо, незважаючи на відсутність у студентів повноцінного правильного світоглядного уявлення про сутність літературознавчого аналізу, більшість майбутніх учителів-філологів переконані в необхідності використання наукового аналізу художнього твору в системі шкільної літературної освіти.

Відповідаючи на запитання про ефективні і дієві підходи до літературознавчого аналізу, респонденти обмежуються принципом «у єдності змісту і форми», який усвідомлюють, як підхід (97,12 %); різновидами «психологічний» (1,06 %), «компаративний» (1,22 %), комплексний (0,6 %). Самостійно правильну повну творчу й обґрунтовану відповідь не сформулював жодний із опитуваних. Майбутнім учителям української мови і літератури необхідно було зазначити: «підхід, застосовуючи який можна всебічно відтворити оригінальну специфіку літературно-мистецького витвору».

Отже, студенти ВПНЗ здебільшого не володіють адекватним, науково обґрунтованим розумінням природи літературознавчого аналізу твору, парадигмальності літературознавчої науки і не розмежовують види літературознавчої діяльності вчителя української мови і літератури. Визначаючи складники художнього твору у процесі аналізу, респонденти виділяють значний, але не систематизований їх перелік. Це вказує на недостатність розуміння вихованцями послідовності і підпорядкованості змістових і формотворчих компонентів художніх текстів, без чого неможливо успішно виконати літературознавчий аналіз твору.

Для встановлення наявності і міри розвитку вмінь щодо виконання різновидів літературознавчої діяльності студентам було запропоновано виконати комплексний літературознавчий аналіз поетичного художнього твору за вибором. У підведенні підсумків виконання студентами аналітичної роботи брали до уваги три основні етапи, пов'язані зі сприйняттям, розумінням, усвідомленням, оцінкою та інтерпретацією художнього твору: первинний синтетичне сприймання – аналітичне осмислення – вторинний синтез, а також закономірності герменевтики за формулою: сприйняття – розуміння – інтерпретація. На основі інтегрування етапів і рівнів занурення у текст художнього твору як у цілісну систему, було сформовано своєрідну шкалу для оцінки студентських творчих робіт як для констатувального етапу експерименту, так і для подальшого дослідницького навчання. Так, на етапі первинного синтетичного сприймання – це вміння студентів виявити інтонаційно-емоційну тональність твору (тривога, сум, радість, закоханість та ін.), втілену у зображально-виражальних засобах, та перейнятися спроектованими поетом емоційно-почуттєвими гранями духовного світу, «відгукнутися» на них; вміння описати первинні читацькі враження, що виникли в формі індивідуально-особистісних зорових уявлень (йдеться про дію внутрішнього зору уявно «намалювати» картини художнього світу, змальовуваного в поезії та розповісти про них). Означеними видами вмінь обумовлюється ступінь сприйняття твору, оскільки текст перетворюється на літературно-художнє явище, виявляє естетичну цінність лише за умови виникнення естетичних відносин між ним (об'єктом) і реципієнтом (суб'єктом). На етапі аналітичного осмислення – це вміння виокремлювати зображально-виражальні засоби як фактичні одиниці тексту (фонетичні, лексичні, словотвірні, граматичні елементи) та визначати їхні функції у творі; вміння виділяти й осмислювати факти зображально-предметного світу (художні деталі, мотиви, сюжетні лінії, просторово-

часові характеристики і їхній художній зміст); вміння збагнути концепцію художнього мислення письменника (родо-жанрову специфіку, тему і мотиви твору, почуття автора, його світоглядну позицію, ідеї та переконання), що визначає рівень розуміння твору.

У результаті проведеної роботи отримали такі емпіричні дані. Інтонційно-емоційну тональність поезії зрозуміли і спробували охарактеризувати – 64,19 % студентів. Із них 12,05 % студентів зазначили тільки про власний настрій і почуття, навіяні сприйняттям твору, 39,65 % – висловили міркування про настрої автора і тільки 1,02 % спробували охарактеризувати одночасно як власний емоційний фон, так і можливі емоції ліричного героя. Отже, студенти у виконанні літературознавчого аналізу й сприйнятті літературно-художніх творів не усвідомлюють значення такої дії, як розуміння й усвідомлення інтонаційно-емоційної тональності вірша. Важливість завдання на уявне зорове створення й опис картин художнього світу, змальовуваного в поезії, виявили лише половина респондентів. Серед досліджуваних 49,93 % розповіли про картини, що виникли в їхній уяві від сприйняття твору. Однак такі результати можуть свідчити, що у студентів розвинений логіко-поняттєвий тип мислення, а не емоційно-образний. Дослідження аналітичних операцій, виконуваних респондентами, за якими можна визначити їхню орієнтацію на виконання літературознавчого аналізу, доводить, що свідомо поставили перед собою мету «зрозуміти сенси твору» тільки 36,79 % досліджуваних. У їхніх письмових роботах показник «розуміння прихованих сенсів змісту твору» виявлено таким чином: звернулися до фактичних одиниць тексту (22,17 %), переважно до фактів лексичного й синтаксичного повторів, однак пояснили їхні функції – 8,72 %; надали увагу деталям предметного світу (8,87 %), правильно визначили лейтмотив (89,83 %) і тільки 6,47 % прагнули зрозуміти позицію письменника. Проте скласти вичерпну характеристику ліричного героя не вдалося жодному студенту. Результати виконання студентами літературознавчого аналізу поетичного твору дозволили виявити такі закономірності:

- майбутні вчителі української мови і літератури зорієнтовані передовсім на сприйняття художнього світу, створеного митцем, як реалій буття людини, а тому не звертають належної уваги на художньо-зображальні засоби як фактичні одиниці тексту;

- в авторській концепції художнього мовомислення їх хвилює насамперед тема твору, вони не прагнуть визначати задум автора й надати твору власну інтерпретацію.

Отже, усвідомлювально-інтерпретаційний, оцінно-орієнтаційний, організаційно-рефлексивний різновиди літературознавчої діяльності студенти виконують переважно на репродуктивному, репродуктивно-наслідувальному й конструктивному рівнях, тобто обмежуються здебільшого наївно-реалістичним аспектом сприйняття тексту. Відтак, якщо у студентів відсутнє розуміння фактичного змісту твору (по факту зображально-виражальних засобів і по факту предметного світу), то твір не завжди викличе у них адекватну емоційну реакцію, зі значними труднощами їм вдається правильно визначити інтонаційно-емоційну тональність твору, зрозуміти позицію автора, й, відповідно, усвідомити власне ставлення до ідеї та створити повноцінний і правильний варіант інтерпретації. Часто у виконанні літературознавчого аналізу й зокрема пізнанні смислів змісту, створенні інтерпретації для майбутніх словесників істотну трудність викликає вже форма твору (прозова, віршована), а тому в освітній практиці частими є факти уникнення майбутніми вчителями української мови і літератури аналізу поезій (що виявляється у наданні переваги вихованцями роботи з творами епічних жанрів).

На основі узагальнення отриманих результатів про сформованість компонентів літературознавчої компетентності було визначено рівні сформованості досліджуваного феномену, що представлено у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Результати діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (констатувальний етап експерименту)

Компоненти літературознавчої компетентності	Рівні									
	ІН		Р		К		АП		Т	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	20,9 8	22,5 7	28,5 7	26,5 6	25,4 4	26,3 3	15,6 2	16,2 9	9,39	8,25
Інформаційно-змістовий	29,9 1	31,4 2	35,9 3	38,3 9	16,7 4	16,0 7	10,9 4	9,37	6,48	4,68
Праксеологічно-рефлексивний	28,3	28,5	32,1	33,7	22,0	22,5	10,3	9,3	7,3	6,0

Загалом аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив дослідницьку позицію, що у більшості студентів недостатнім є рівень розвитку літературознавчої компетентності, а отже готовності до виконання літературознавчої діяльності, самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення. На основі аналізу

отриманих результатів зрізів було зроблено висновок, що недостатній пороговий рівень індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей майбутніх учителів української мови і літератури окреслює необхідність створення з I курсу вищої школи сприятливих умов для виконання студентами літературознавчої діяльності, з огляду на те, що недостатній рівень розвитку літературознавчої компетентності може спричинити виникнення утруднень у майбутньому в самореалізації педагога-філолога як фахівця. Такі обставини доцільно створювати у контексті професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, під час опанування навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного й практичного циклів, проходження фахової практики, виконання навчальних і наукових досліджень. Насамперед у майбутніх спеціалістів у напрямі розвитку літературознавчої компетентності необхідно формувати професійний інтерес до виконання власне літературознавчої діяльності, дослідження фактичних одиниць тексту, навчити аналізувати елементи художньої форми твору, адекватно визначати й усвідомлювати їхні функції у відтворенні художнього світу, формувати вміння уявляти світоглядну позицію автора, ідею твору, розуміти художню концепцію автора на основі осмислення фактів зображально-предметного світу, і таким чином проектувати аналіз літературно-художнього твору від художньої форми до художнього змісту і власної інтерпретації твору. Такий спосіб літературознавчого аналізу художнього твору у процесі опанування літератури забезпечить перехід студентів від наївно-реалістичного осмислення творів до адекватного й глибоко усвідомленого, без чого неможлива фахова діяльність учителя української мови і літератури, а також сприятиме самореалізації і подальшому саморозвитку як студентів, так і словесників під час виконання багатопланової літературознавчої діяльності. Для становлення й розвитку літературознавчої компетентності важливо надати процесу професійної підготовки інтердисциплінарної, діяльнісно-практичної зорієнтованості, при цьому кардинально не змінюючи їхнього змісту.

## 5.2. Організація і хід формувального етапу педагогічного експерименту

Звернемося до аналізу процесу дослідно-експериментальної роботи. Центральною ідеєю формувального етапу дослідно-експериментального навчання було створення сприятливого для літературознавчої діяльності освітнього середовища професійної підготовки, отримання позитивних результатів щодо його впливу на розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У цьому керувалися думкою, що успішна організація і здійснення дослідно-експериментального навчання будуть можливими, насамперед, за умови перегляду викладачем власної ролі в особистісно-професійному розвитку студентів шляхом застосування оптимальних методико-технологічних засобів, зорієнтованих на успішне виконання багатопланової літературознавчої діяльності у межах викладання навчальних курсів, що сприяє швидкій і гармонійній адаптації майбутніх учителів української мови і літератури у професійно зорієнтованому середовищі вже з I курсу.

За метою і змістом експеримент був формувальним, за умовами проведення – природним, за методикою проведення – традиційним із використанням спроектованої моделі розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У контрольних групах (КГ) здобуття фахової освіти відбувалося традиційно, а в експериментальних (ЕГ) – відповідно до спроектованої системи, що передбачала цілісний і, водночас, поетапний розвиток літературознавчої компетентності.

Відтак для КГ і ЕГ було визначено незмінні й змінні умови. Незмінні умови – склад академічних груп, кількість аудиторних годин із навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного й практичного циклів, тривалість занять. Змінні умови детерміновані сутністю розробленої системи, що охоплює перспективно-цільовий, концептуально-теоретичний, методико-технологічний, оцінно-результативний блоки та реалізується за дотримання відповідних педагогічних умов.

Механізм реалізації розробленої системи в експериментальних групах передбачав проектування спеціального професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища на підґрунті: оновлення науково-методичного забезпечення викладання навчальних курсів професійного циклу; уведення варіативних навчальних дисциплін й інтегративних модулів; запровадження педагогічної технології, що уможливила результативне виконання студентами науково-дослідницького, усвідомлювально-

інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного різновидів літературознавчої діяльності, і, таким чином, сприяла вияву і поетапному становленню літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Незалежними змінними на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи було визначено:

1) професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури, що охоплює інформаційно-когнітивний, проблемно-пошуковий, науково-дослідницький компоненти та підсистему фахових практик (у процесі здобуття освіти, виконання дослідницької праці й проходження практик у студентів розвиваються індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, що у своїй цілісності забезпечують розвиток особистісно-професійних властивостей, зокрема літературознавчої компетентності);

2) загальнодидактичні технології (модульного, проектного, контекстного, інтегративно-діяльнісного, імітаційно-рольового, інтерактивного навчання та саморозвитку особистості), а також конкретнодидактичні технології (діалогові технології, технологія розвитку критичного мислення на основі «повільного вдумливого читання» й письма: технологія дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань», технологія літературознавчих майстерень; технологія постановки й вирішення літературознавчих завдань, відповідно до різновидів літературознавчої діяльності; технологія сприйняття художнього твору як тексту культури; технологія інтерпретації художнього, літературно-критичного, публіцистичного, наукового тексту;

3) традиційні й інтерактивні форми організації процесу розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в аудиторній, позааудиторній роботі та під час фахових практик. Зокрема аудиторна робота: лекційні, семінарські, практичні, лабораторні й індивідуальні заняття, тренінги, спецкурси, спецсемінари, майстер-класи, ділові ігри, імітації. Індивідуальна самостійна навчально-дослідницька та науково-пошукова робота: участь у роботі науково-дослідних і творчих лабораторій, центрів дитячої та юнацької творчості, проблемних груп, секцій, інтелектуальних форумів, науково-практичних семінарів, «круглих столів», читань, студентських конференцій, активна участь у наукових конкурсах, олімпіадах, літературно-краснознавчих, фольклорних та етнографічних експедиціях, що забезпечує



практично необмежені, порівняно з іншими формами роботи, можливості щодо самостійного виконання літературознавчої діяльності.

Ефективними формами позанавчальної роботи для розвитку літературознавчої компетентності виявилися: презентації книг, літературні виставки, екскурсії, зустрічі з письменниками, літературознавцями, редакторами літературознавчих видань, журналістами, участь у тематичних реаліті-шоу, змаганнях, вікторинах, брейн-рингах, відвідування занять у «літературній кав'ярні», «літературній вітальні», «майстерні словесного мистецтва», літературному клубі «Слово», вечори запитань і відповідей; інсценізації творів, організація і проведення фестивалів, театралізованих вечорів, КВК, складання інтерактивних проєктів (веб-квестів, дайджестів, створення електронних сторінок у соціальних мережах, буктрейлерів, розробка власних сайтів тощо), участь у підготовці та виданні газет (у паперовому чи електронному варіантах), організація або відвідування літературних студій, дискусійних клубів, тематичних гуртків. Важливим фактором успішності становлення літературознавчої компетентності студентів в умовах індивідуальної позанавчальної роботи було визначено максимальне врахування їхніх інтересів, зорієнтованість заходів на виявлення і розвиток потенційних ресурсів;

4) традиційні та нетрадиційні активні методи забезпечення процесу формування та розвитку літературознавчої компетентності: інтерактивні лекційні і семінарсько-практичні заняття з використанням діалогічного, дискусійного й проблемно-евристичного викладу матеріалу, дослідження літературно-художніх явищ рефлексування над сформульованими висновками; інтерактивні методи («мозковий штурм», «евристичне запитання», метод синектики, інверсії, емпатії, художньої інтерпретації «тексту культури»), дослідницькі методи (метод проєктів, кейс-метод або метод ситуацій, «кущ асоціацій», моделювання, «літературно-художній експеримент», лінгвістичне спостереження), рефлексивні методи (портфоліо, відкритий контент тощо);

5) комплекс оптимальних засобів здійснення процесу розвитку літературознавчої компетентності (аудіовізуальні технічні, друковані мультимедійні та текстові засоби).

Залежними змінними формувального етапу експерименту було визначено:

1) рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового й праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності;

2) індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, які входять до змісту означених компонентів літературознавчої компетентності й формують дослідницько-світоглядні уявлення про рівні її сформованості та стиль фахової діяльності.

Відповідно до результатів констатувального експерименту більшість студентів мали нечітке, переважно інтуїтивне світоглядне уявлення про літературознавчу компетентність і не усвідомлювали її як особистісно-професійний феномен, обмежуючись міркуванням про означене утворення як сукупність компетенцій або ж як літературознавчу обізнаність. Усі респонденти були переконані у взаємозалежності читацької культури й літературознавчої компетентності, проте не змогли повно і правильно обґрунтувати такі зв'язки, охарактеризувати своєрідність комплексного літературознавчого аналізу художніх творів, не показали достатнього рівня володіння інформацією про парадигмальність літературознавства, теорію і технологію виконання різних видів літературознавчої діяльності, її роль у реалізації професійних функцій учителя української мови і літератури, виявили недостатньо відповідальне ставлення до здійснення літературознавчої діяльності як підґрунтя фахової праці словесника, допустили значеннєві помилки і перекручення змісту в осмисленні художніх творів, їх оцінці, інтерпретації, у формулюванні визначень понять на позначення наукових і освітніх новацій тощо.

Зважаючи на це, дослідно-експериментальну роботу здійснювали таким чином, щоб посилити позитивну зовнішню і внутрішню мотивацію студентів до свідомого опанування літературознавчих відомостей, поміркованого виконання літературознавчої діяльності з метою самореалізації, самоактуалізації та подальшого саморозвитку. На формульованому етапі експерименту орієнтували процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на цілісне формування літературознавчої компетентності як результату особистісно-професійного становлення шляхом актуалізації потенційних ресурсів студентів. Зокрема в аудиторній і позааудиторній діяльності всебічно використовували і пропагували серед науково-педагогічних працівників дисциплін фундаментально-професійного циклу потенціал літературознавчої діяльності в осмисленні, інтерпретації та рефлексивне опанування наукових, науково-популярних праць, формували науково обґрунтоване переконання, що різнопланова робота з друкованим, рукописним, електронним текстом є каталізатором і системоутворювальним фактором особистісного й професійного

становлення учителя української мови і літератури. У процесі організації і проведення масових заходів (семінарів, конференцій, олімпіад, наукових конкурсів, вікторин, засідань літературних і методичних об'єднань, проведення творчих зустрічей із письменниками, вченими, вчителями-переможцями конкурсів «Учитель року» тощо) зорієнтовували науково-педагогічних працівників навчати студентів виконувати елементи усіх різновидів літературознавчої діяльності під час опанування навчальних курсів, виконання завдань фахових практик, індивідуальної, самостійної, навчально-пошукової, науково-дослідницької праці, результатом чого є текст; стимулювали студентів у виконанні різнопланової літературознавчої діяльності.

Заняття з навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного, практичного циклів проводили з екстраполяцією концептуальних ідей аксіологічного, екзистенціального, системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного, герменевтичного, креативного підходів у контексті вимог науково-мистецької освітньої парадигми, що забезпечувало комплексний вплив на особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів української мови і літератури. У розробленні навчально-методичного забезпечення залучали студентів для уточнення мети, завдань та, відповідно, оновлення змісту. Так сприяли переосмисленню процесу викладання літературознавчих курсів із урахуванням поліпарадигмальності літературознавства до організації освітнього процесу у ВПНЗ на засадах новітніх методологічних підходів через запровадження наукових і педагогічних новацій. У такий спосіб створювали сприятливі умови для діалектичної взаємодії викладачів і студентів у процесі опанування навчальних курсів професійно-фундаментального циклу, їхнього самовдосконалення як суб'єктів літературознавчій діяльності. У розробленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури використовували потенціал інтегрування навчальної інформації з різних курсів (історичних, культурологічних, психологічних, філологічних) у цілісне індивідуально-особистісне утворення (йдеться про усвідомлені інтегровані знання студентів, набуті у процесі пошуку істини, пізнання смислів змісту твору через дослідження мовомислення та його усвідомлене опанування). У виборі форм, методів і прийомів організації професійної підготовки керувалися комплексом прийомів літературознавчої діяльності, що уможливило актуалізацію потенцій студентів, сприяло розвитку в них творчого критичного мислення та готовності формувати творчих,

критично мислячих читачів у системі шкільної літературної освіти. Відтак процес професійної підготовки набув дослідницько-когнітивного характеру на основі виконання проблемно-пошукових, дослідницьких завдань літературознавчого змісту, розв'язання професійно-педагогічних ситуацій, детермінованих сутністю різновидів літературознавчої діяльності, зміщення акценту з академізму навчання на активізацію їхніх філологічних, літературно-творчих здібностей та універсальних властивостей мислення (йдеться про творення студентами художніх, наукових, публіцистичних текстів інтегрованого характеру, рекурентність використання набутих знань), що сприяє особистісно-професійному становленню майбутніх учителів-словесників, підтримує мотивацію їхньої літературознавчої творчості.

У реалізації педагогічної технології становлення та розвитку літературознавчої компетентності у студентів із різними індивідуально-особистісними характеристиками і рівнями інтелектуальної підготовки увагу зосереджували на обґрунтуванні світоглядної позиції, що вчителю із високим, творчим рівнем сформованості літературознавчої компетентності більш швидко вдасться самореалізуватися, досягти мети шкільної літературної освіти, перетворити вивчення літератури у психологічно тонкий процес становлення особистості школяра. Важливими засобами розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх словесників виявилися особистий приклад викладача як фахівця з високим рівнем літературознавчої компетентності, що активізує філологічні знання й уміння студентів; а також використання текстів есе, нарису, літературознавчого коментаря, словникової статті, дефініції, літературного портрету, статті, виступу, доповіді, конспекту (уроку української літератури, факультативного чи гурткового заняття), сценарію (тематичного виховного позакласного чи загальношкільного заходу) тощо як результату вияву літературознавчої компетентності й основного засобу навчання, що забезпечує особистісно-сміслову організацію рефлексивного мислення, а власну художньо-творчу педагогічну діяльність трансформує у дієвий фактор духовно-особистісного самопізнання і професійного самовдосконалення.

Виокремлені механізми впливали на автономний процес становлення та розвитку літературознавчої компетентності. Відтак складові мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності як конкретні результати особистісно-професійного розвитку окремого студента перебували на різних рівнях, які фіксували й аналізували за результатами

оцінювання створених майбутніми фахівцями внаслідок літературознавчої діяльності текстів і мультимедійних продуктів. Обумовлюючи вияв потенційних можливостей майбутніх учителів української мови і літератури у рамках літературознавчої діяльності на формувальному етапі експерименту прагнули до усвідомленого засвоєння конкретних способів дій, спрямованих на адекватне мистецькій природі осмислення та інтерпретацію творів, результатом чого стали підготовлені студентами тексти. Так створювали сприятливі обставини для переходу індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних складників літературознавчої компетентності суб'єктів навчання із потенційно-пасивного в актуалізовано-активний стан. У межах означеного процесу спостерігали актуалізацію літературознавчої компетентності та подальший її розвиток: потенційні літературознавчі особистісно-професійні утворення – наслідувальна активність (наслідування-репродукування, репродуктивно-творче наслідування, наслідувальна творчість) – актуалізована літературознавча компетентність (актуалізація власної літературознавчої творчості). Особливий акцент у здійсненні дослідно-експериментальної роботи було зроблено на дотриманні поетапності у розвитку літературознавчої компетентності: від репродукції етапу – до активної літературознавчої творчості, що реалізували, відповідно до розробленої концепції й моделі, під час:

а) аудиторних занять курсів: «Вступ до спеціальності», «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури» (за періодами), «Літературно-мистецьке краєзнавство», «Порівняльне літературознавство», «Теорія літератури», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства», «Методика навчання української літератури», «Методика викладання філологічних дисциплін у ВНЗ» та ін;

б) вивчення інтегрованих модульних авторських курсів: «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Літературознавча освіта: кризь призму віків», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика»;

в) фахових практик, виконання навчально-пошукових і науково-дослідницьких проєктів, індивідуальної, самостійної роботи.

Означена логіка дослідно-експериментального навчання передбачала: на першому етапі (I курс) – переважно репродуктивне наслідування еталонних зразків літературознавчої діяльності (у т.ч. наслідування стилю діяльності науковців, науково-педагогічних працівників, учителів української мови і літератури); на другому етапі (II курс) – в основному поглиблене осмислення зразків літературознавчої діяльності та її

результатів (текстів, схем, алгоритмів) і порівняння з власною діяльністю та результатами праці; на третьому етапі (III – IV) – актуалізацію потенційних ресурсів і створення власних продуктів літературознавчої діяльності на основі наслідування лише загальних формальних структур запропонованих зразків, алгоритмів праці; на четвертому (V) – активну літературознавчу творчість на основі здійснення інтелектуальної рефлексії. Дослідно-експериментальну роботу організували так, щоб кожний студент мав можливість «пройти» всі етапи становлення літературознавчої компетентності, залежно від обраної ним індивідуально-освітньої траєкторії. Реалізацію означеного завдання на формувальному етапі забезпечували насамперед оновленням ролі викладача як суб'єкта партнерського співробітництва і координатора літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Таким чином науково-педагогічні працівники мали можливість, виходячи із ініціативи студентів, створити у кожному випадку опанування літературознавчої інформації чи способів літературознавчої діяльності суперечливу, проблемну ситуацію, в якій студенти, відчуваючи невідповідність між наявними особистісно-професійними якостями та можливим рівнем їх сформованості, репродукували надані зразки літературознавчих праць, наслідували діяльність викладача й осмислювали означені об'єкти уваги. Усвідомлюючи недостатність освітньої підготовки, майбутні спеціалісти активізували наявні у них потенції, «переживали» стан інтелектуальної напруги для усвідомлення сутності проблеми й пошуку способів її вирішення.

Це означає, що саме педагоги мали найбільші можливості забезпечити сприятливі умови для наслідування майбутніми фахівцями окремого зразка-результату літературознавчої діяльності (літературно-критичний огляд, есе, нарис, стаття, логічна-схема, алгоритм тощо), підходу, методу чи прийому аналізу літературно-художніх явищ, виконаного відомим літературознавцем, письменником, літературним критиком, викладачем, учителем-філологом, стратегії літературознавчої діяльності конкретної людини – вченого, літератора, педагога та ін. На основі такої діяльності студенти проектували власну освітню траєкторію особистісно-професійного розвитку й уже з II курсу виявляли бажання відвідувати заняття проблемних груп із літературознавчої тематики (наприклад, «Жіноча література: тенденції розвитку», «Аналіз історичних образів-персонажів», «Аналіз мови художніх творів», «Філологічний аналіз твору», «Культурологія в художній літературі», «Психологічні особливості літературної

творчості», «Біблієзнавчі студії», «Феномен художнього мовомислення», «Історіософія художньої літератури», «Регіональні аспекти літературного процесу», «Концептосфера сучасної літератури» та ін.), а з III – варіативних курсів («Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Літературознавчі дослідження: теорія і методика», «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки» тощо), обирали об'єкти для проходження фахової практики (за тематичним і регіонально-територіальним принципами – для літературно-краєзнавчої, фольклорної, етнографічної, музейної практик, за типом (гуманітарна гімназія, профільні класи, навчально-виховні комплекси, ліцеї, традиційні навчальні заклади) – для педагогічних практик), набуваючи таким чином досвіду літературознавчої діяльності. Успішно опанувавши теорію і технологією виконання різновидів літературознавчої діяльності, третина студентів IV курсу і більше половини випускників відпрацьовували власний індивідуальний стиль діяльності, що виявилось у її результатах (навчальні, наукові, художні, публіцистичні, літературно-критичні тексти, логічні схеми, алгоритми, інтерактивні проекти, кейс-стаді, портфоліо, конспекти уроків літератури, гурткових занять тощо).

За такої логіки здійснення дослідно-експериментального навчання інтердисциплінарні за змістовим наповненням нормативні літературознавчі курси (зокрема «Вступ до літературознавства», «Порівняльне літературознавство», «Теорія літератури та актуальні проблеми сучасного літературознавства») набули вагомості в системі професійної підготовки. А виконання науково-педагогічними працівниками елементів різновидів літературознавчої діяльності активізувало процес входження майбутніх учителів української мови і літератури у професійне літературознавчо зорієнтоване освітнє середовище, забезпечувало успіх у виборі ними письменника, літературного критика, викладача чи вчителя як зразка для наслідування та набуття відповідного досвіду виконання дій, спрямованих на пізнання, аналіз, інтерпретацію, створення текстів різних стилів і жанрів, розвиток творчого критичного мислення.

У результаті всебічного використання літературознавчого потенціалу в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, у суб'єктів педагогічного процесу сформувалося науково підтверджене переконання про універсальність, багатоплановість, ґрунтовність не лише теоретико-літературних курсів, а й літературознавчої діяльності. Розроблені варіативні навчальні курси («Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури»),

«Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика», «Літературознавча освіта: погляд крізь роки» та ін.) за своїм змістом відрізнялися інноваційним характером і структурно охоплювали теоретичний, практичний і контрольний блоки. Опанування теоретичних блоків означених курсів позитивно вплинуло, по-перше, на формування у студентів ціннісно-світоглядних переконань щодо важливості літературознавчої діяльності у фаховій праці вчителя української мови і літератури та в житті пересічного громадянина, по-друге, на усвідомлення взаємозалежності літературознавчої компетентності та читацької культури, по-третє, на утворення науково обґрунтованої світоглядної позиції щодо різних видів і технологій літературознавчої діяльності, по-четверте, на набуття сукупності відповідних знань і умінь, що, трансформувавшись у індивідуально-особистісні утворення (знання як частина свідомості, вміння як психічні утворення), входять до структури професійної свідомості (мотиви, світоглядна позиція, орієнтири, установки та переконання) й забезпечують розвиток творчого критичного мислення і читацької культури вихованців у системі шкільної літературної освіти, вироблення у них навичок художнього сприйняття творів словесного мистецтва, естетичних смаків із урахуванням реалій інформаційно-технологічного суспільства. У майбутніх фахівців у межах дослідно-експериментальної роботи поступово було сформовано переконання про дієвість і ефективність літературознавчої діяльності.

Практичні блоки курсів було зорієнтовано на набуття суб'єктами освітнього середовища досвіду літературознавчої діяльності і вдосконалення їхньої аксіосфери. Зокрема – на формування у студентів готовності до літературознавчої праці як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, спрямованої на розвиток читацької культури школярів. Заняття з опанування теоретичних і практичних блоків спрямовували на моделювання в свідомості майбутніх учителів української мови і літератури орієнтовної схеми-алгоритму самостійного вирішення завдань щодо пізнання, осмислення та інтерпретації літературно-художніх явищ, наукових праць і першоджерел із літературознавства, літературно-критичних оглядів, мемуарної літератури, словникових статей, методичних розробок, літературно-краєзнавчих розвідок тощо. Таким чином проектували аудиторну структурно-модельну схему виконання конкретного різновиду літературознавчої діяльності.



Контрольні блоки варіативних навчальних курсів мали на меті узагальнити й систематизувати здобуті студентами знання й передбачали виконання завдань репродуктивного, творчо-наслідувального, дослідницько-пошукового, власне творчого характеру, що можливе на основі літературознавчої діяльності, результатом якої є текст або мультимедійний продукт.

Під час дослідно-експериментальної роботи також було оновлено мету й завдання практик, зокрема посилено значимість дослідницького, творчого компонентів і екстрапольовано науково-дослідницький, усвідомлювально-інтерпретаційний, оцінно-орієнтаційний, текстологічний, рефлексивно-організаційний, навчально-освітній різновиди літературознавчої діяльності. Пропонуючи завдання до фахових практик, уже з I курсу студентів налаштовували на ймовірне використання отриманих результатів на наступних етапах професійної підготовки (під час опанування навчальних курсів фундаментально-професійного циклу, виконання курсових, дипломних, магістерських робіт, проходження активних педагогічних практик) та у майбутній фаховій праці.

Основну увагу суб'єктів освітнього процесу акцентували на розкритті та посиленні ціннісно-сміслових взаємозв'язків у системі професійної підготовки студентів-філологів. При цьому системоутворювальним ядром реалізації такого процесу було визначено стратегічну мету – формування і розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, що забезпечить його швидку адаптацію в постійно змінних умовах науково-освітнього, в майбутньому – професійного середовища засобами літературознавчої діяльності.

З огляду на це, залучені до експерименту науково-педагогічні працівники під час викладання навчальних курсів професійного циклу прагнули: по-перше, сформувати у майбутніх учителів української мови і літератури науково обґрунтоване переконання про роль, сутність і різновиди літературознавчої діяльності у фаховій праці педагога-філолога, вченого, життєдіяльності пересічних громадян; по-друге, спільно зі студентами визначити й охарактеризувати основні теоретичні засади оптимального осмислення літературно-художніх явищ як для успішності в опануванні літературознавчої освіти, так і для професійної праці у майбутньому; по-третє, розвинути стійкий професійний інтерес до виконання різних видів літературознавчої діяльності у контексті самостійного наукового пошуку, дослідження суперечливих питань сучасного літературознавства; по-четверте, окреслити взаємозв'язки навчальних курсів фундаментально-професійного

циклу із системою шкільної літературної освіти; по-п'яте, поглибити та розширити професійні інтереси й очікування майбутніх спеціалістів. Проектування процесу формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у межах дослідно-експериментального навчання вибудовували на основі всебічного застосування літературознавчої діяльності, що уможливилася через вирішення комплексу відповідних завдань і, відповідно, набуття досвіду такої праці.

У формулюванні завдань для поетапного розвитку літературознавчої компетентності під час здійснення дослідно-експериментального навчання виходили з сучасного розуміння сутності літературознавства й авторської позиції щодо природи літературознавчої діяльності, що забезпечує адекватне сприйняття, розуміння, усвідомлення, оцінку та інтерпретацію літературно-мистецьких явищ на основі виокремлення усіх сенсів змісту твору й повноцінного розуміння загального смислу сприйнятого тексту. У ході виконання аналітичних завдань наголошувалося, що результатом осмислення літературного твору є не наукоподібне відображення світоглядних уявлень про літературу й створений письменником художній віртуальний світ, а власна текстуально обґрунтована позиція розкриття авторського задуму митця, стратегії його мовомислення, тобто «читацький варіант прочитання тексту». Успішність виконання таких завдань на формульованому етапі експерименту забезпечували створенням сприятливих умов для поглибленого сприйняття і «переживання» тексту, що детермінувалося індивідуально-особистісними та професійно-діяльнісними якостями читача-інтерпретатора, його здатністю й готовністю пізнавати текст у історично-культурному й соціально-естетичному планах, інтуїтивно осягати предмет дослідницького інтересу та на такій основі створювати власний продукт літературознавчої діяльності, а також трансформацією аналітичного способу осмислення твору у синтетичний (аналіз окремих компонентів твору як формозмістової структури спрямовується на тлумачення його загального змісту, що передбачає «розкодування» та інтерпретацію).

З огляду на це, основними формами здійснення літературознавчої діяльності були такі: аналітичні дослідження кожного компонента формозмістової структури твору, синтетичне осмислення загального смислу витвору як художньо-естетичної цілісності, критична оцінка текстів різних жанрів і стилів, інтерпретація літературно-мистецьких

явищ, «літературно-текстологічні експерименти». Відтак, методами літературознавчої діяльності слугували методи аналізу, синтезу, інтерпретації та оцінки текстів. При цьому кожний метод усвідомлювався як певний аналог предмета дослідницького інтересу, тобто спрямовувався на розкриття і відтворення найбільш загальних характеристик, закономірностей і сутності твору. Концептуальним міркуванням здійснення літературознавчої діяльності було розуміння кожного з виокремлених сенсів змісту літературного твору як елемента вторинної художньої системи, світоглядне уявлення про яку пов'язане як зі змістом реальної дійсності, так і з втіленням художньої енергії творця.

Завдання для усвідомленого опанування теоретико-літературних курсів («Вступ до літературознавства» (I курс), «Теорія літератури» (IV курс), «Теорія літератури та актуальні проблеми сучасного літературознавства» (V курс) формулювали таким чином, щоб досягти науково обґрунтованого засвоєння майбутніми вчителями української мови і літератури сутності, атрибутів, різновидів, форм і методів виконання науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, текстологічного різновидів літературознавчої діяльності та їхньої ролі у професійній діяльності вчителя-словесника, вченого-філолога, життєдіяльності пересічних громадян на основі безпосереднього виконання такої праці. Студентам усіх курсів пропонували алгоритми, логічні схеми та зразки виконання завдань із метою забезпечення можливості поетапного розвитку у них літературознавчої компетентності.

Наведемо приклади формулювання різнотипних завдань, що використовували на формувальному етапі педагогічного експерименту у контексті опанування теоретико-літературних курсів:

- визначити ключові поняття з теми заняття, дібрати до них можливі слова-відповідники з інших мов (англійської, німецької, французької, російської, польської тощо) та виконати порівняльно-етимологічний чи порівняльно-типологічний аналіз; на основі такої діяльності підготувати коротке усне чи письмове повідомлення (презентацію) про спорідненість терміносистем літературознавства у різних мовах;

- виконати дефінітивний аналіз літературознавчих понять і порівняти визначення одного й того ж поняття у різних науках (наприклад, дефініція «художній твір», визнана у літературознавстві, лінгвістиці, психології, мистецтвознавстві, культурології; дефініція поняття «автор» – у філософії, психології творчості, методиці навчання літератури, літературознавстві тощо); результати діяльності представити у формі інформаційного

повідомлення для блогу, сайту або статті про інтегративність літературознавства й головні ознаки його метамови;

- підготувати доповідь про еволюцію виникнення одного з сучасних жанрових різновидів (наприклад, реаліті-повість, кіносценарій, роман-есе, роман-сповідь, роман «поточку свідомості», роман у листах тощо);

- спроектувати емблему, логічну схему про розвиток і взаємозв'язки літературних напрямів, течій, художніх методів і шкіл видатних письменників та вміти аргументовано довести її доцільність;

- завдання типу «Літературознавчі аналогії», «Літературознавчі синоніми», «Літературознавчі пароніми», «Незакінчені речення», «Проектування літературно-художнього образу», «Визначення проблеми літературознавчого дискурсу», «Літературознавчі аналогії», «Літературознавчі узагальнення», психологічні асоціограми, зміст яких передбачає розкриття сутності кожного з різновидів літературознавчої діяльності, осмислення її практичної зорієнтованості та тлумачення основних понять-атрибутів;

- завдання щодо створення й аргументованого обґрунтування власного визначення конкретного поняття, написання словникової статті за зразком, пропонованою схемою;

- завдання, пов'язані з написанням тексту (або медіа тексту) літературознавчого коментаря до певного літературно-мистецького явища;

- завдання на виокремлення ключових проблем літературознавчого дискурсу окремого вченого, наукової школи, історичного періоду;

- завдання щодо проектування фабули твору на основі аналізу запропонованого художнього образу персонажа;

- завдання щодо створення конкретного художнього образу, відповідно до вимог певної стильової течії, літературного напрямку, літературної епохи, історичного періоду, художнього методу, школи письменника тощо.

Успішне виконання таких і подібних завдань сприяло формуванню внутрішньої і стимулюванню зовнішньої мотивації студентів до здійснення літературознавчої діяльності, актуалізації та реалізації особистісного потенціалу майбутніх учителів української мови і літератури, набуттю практичного досвіду виконання літературознавчої діяльності, виробленню індивідуального стилю у вирішенні суперечливих питань, висловленні особистісної світоглядної позиції й оцінного

ставлення до кожного конкретного випадку чи результату літературознавчої діяльності. На такому підґрунті формувався зв'язок між літературознавчою діяльністю, яка є творчою за своєю сутністю, та особистістю студента з індивідуальними особистісними і професійними якостями, що у результаті синтезу складало основу формування індивідуального стилю літературознавчої праці. Такий взаємозв'язок уможлилював реалізацію системи і зокрема технології поетапного розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх фахівців у процесі опанування нормативних навчальних як теоретико-, так і історико-літературних дисциплін. На заняттях із курсів «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» (за періодами) студентам пропонували завдання, вирішення яких можливе на основі активізації й актуалізації потенційних ресурсів студентів у межах виконання науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, текстологічного, рефлексивно-організаційного, навчально-освітнього різновидів літературознавчої діяльності. Результатами такої праці студентів були навчально- і науково-дослідницькі, літературно-критичні, публіцистичні, художні, навчально-освітні тексти. Так, у процесі опанування курсу «Історія української літератури» пропонували виконати завдання, літературознавча специфіка яких передбачала адекватне сприйняття, глибоке розуміння, усвідомлення, логічно правильну оцінку й інтерпретацію твору, тобто розкодування смислів змісту тексту:

- на основі вивчення біографічних відомостей письменників за матеріалами листувань, щоденників, мемуарів, спогадів однодумців, представників родини, автобіографічних художніх романів, повістей, оповідань підготувати повідомлення (виступ, доповідь, статтю – залежно від рівнів підготовки і здібностей студентів), в яких представити світоглядні позиції літературознавців щодо історії написання і видання художніх творів (наприклад, новел В. Стефаника, повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, романів «Жовтий князь» Василя Барки, «Вогненне коло» Івана Багряного, «Роксолана», «Диво» П. Загребельного, «Собор» О. Гончара, «Солодка Даруся» Марії Матіос, «Московіада» Ю. Андруховича, «Привид мертвого дому» В. Шевчука й ін.) та презентувати власне аргументоване міркування з цієї проблеми;

- на основі «повільного, вдумливого» прочитання тексту твору, використання літературознавчої інформації підготувати літературознавчий коментар, в якому розкрити

тип оповіді і стратегічні особливості побудови конфліктів у творах (наприклад, драм В. Винниченка, новел Гр. Тютюнника, романів М. Вінграновського, Ю. Мушкетика ін.);

- за результатами дослідження літературно-критичних праць, епістолярної спадщини конкретного митця, написати твір у формі «сторінки творчого щоденника», в змісті якого відобразити ключові обставини, що спричинили оригінальні назви поетичних збірок (наприклад, «З журбою радість обнялась» Олександра Олеся, «Веселий цвинтар» В. Стуса, «Євангеліє від ластівки» І. Жиленко, «Річка Геракліта» Л. Костенко та ін.) чи зразків прозових творів (наприклад, «Куди тече та річка?» У. Самчука, «Марія з полином в кінці століття» В. Яворівського, «Ірій» В. Дрозда, «Набережна, 12», «Привид мертвого дому» В. Шевчука, «Лексикон інтимних місць» Ю. Андруховича та ін.), стратегію художнього мовомислення, створені образи, вибір сюжету й архітектоніки;

- ознайомитися з текстом твору й підготувати коментар, в якому простежити спосіб і визначити засоби створення чи використання образів-концептів у творчості митців (наприклад, «гріх», «кара», «каяття» - у повістях «Маруся», «Щира любов», «Сердешна Оксана» Г. Квітки-Основ'яненка, «місто» - творах І. Франка, В. Підмогильного, «музика», «пісня», «скрипка», «симфонія» - у поезії Л. В. Костенко, «слово», «людина», «простір» - у творах Д. Білоуса, «кохання» - у творчості сучасних письменниць та ін.);

- ознайомитися з запропонованими літературно-критичними працями й підготувати літературно-критичний огляд, в змісті якого відтворити еволюцію наскрізних символічних образів (наприклад, образ дому у творчості В. Шевчука, образ крил у поезії Б. Олійника, образ собору в творчості О. Гончара, образ вітрил у творчості О. Гріна й ін.);

- виявити відмінні характеристики абстрактного художнього образу (любов, радість, щастя, сум, патріотизм, відданість, чесність, щирість та ін.) у творчості письменників – представників різних стильових течій, літературних напрямів;

- з'ясувати традиційні особливості жанру та новаторство окремого письменника (наприклад, новела у творчості В. Стефаніка і Гр. Тютюнника, балада у фольклорі й у творчості І. Драча тощо);

- простежити зміни художнього мовомислення письменника, залежно від контексту (сатиричний, гумористичний, сентиментальний, героїчний, реалістичний, романтичний, ліричний пафос; поетична, прозова чи драматична форма викладу; жанр та ін.);

- порівняти своєрідність розкриття конкретної теми, мотиву, проектування художнього образу, побудови фабули у подібних українських і зарубіжних творах;

- дослідити літературно-критичні оцінки окремого твору чи творчості митця, з'ясувати, які чинники впливали на їх визначення й сформулювати власну позицію;

- на прикладі аналізу й зіставлення художніх образів, тем, окремих творів вивчити особливості прояву літературних напрямів у різних літературах (українській, англійській, французькій, німецькій, італійській, російській тощо);

- написати лист літературному критику чи редактору літературознавчого часопису, в якому аргументовано довести доцільність вибору конкретного жанрового різновиду твору, для аргументації використати результати наукових розвідок із генерики і генології літератури (приміром, «Хмари» І. Нечуя-Левицького, «По́за межами болю» О. Турянського, «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського, «Тигролови» і «Сад Гетсиманський» Івана Багряного та ін.);

- використовуючи відомості з теоретико-літературних курсів підготувати методичну пам'ятку, алгоритм, логічну схему чи рекомендації для вчителя, в якому обґрунтувати доцільність і оптимальність конкретної літературознавчої парадигми для аналізу окремих літературно-мистецьких явищ (наприклад, психологічний, духовно-історичний, структурно-типологічний, герменевтичний – для опанування драматургії В. Винниченка, біографічний і психологічний – для аналізу новелістики Гр. М. Тютюнника, рецептивно-естетичний і семіотичний – для розуміння роману «Привид мертвого дому» В. Шевчука, семіотичний і естетичний – для сучасної поезії Л. Костенко, інтертекстуальний – для дослідження роману «Дванадцять обручів» Ю. Андруховича тощо);

- укласти «калейдоскоп» цитат чи «оцінок літературних критиків» про один твір чи творчість письменника;

- на основі наслідування літературно-критичних розвідок підготувати анотації, відгуки, рецензії про творчість поетів із оригінальним типом мислення (М. Семенка, В. Стуса, І. Драча, Л. Костенко, Ю. Андруховича, Т. Прохаська, В. Шевчука та ін.) тощо;

- ознайомившись із літературно-критичними працями, епістолярієм письменника, створити нотатки, в яких представити відомих прототипів (прообразів) персонажів і обґрунтувати вибір письменника (приміром, Григорій Тютюнник – прототип Богдана Колосовського з роману «Людина і зброя» О. Гончара; О. Довженко – прообраз товариша Сева з роману «Майстер корабля» Ю. І. Яновського);

- на основі поглибленої роботи з текстом твору встановити рівень впливу стилєвих особливостей художнього напрямку (течії) на творчу манеру письменника» (наприклад, Т. Шевченка, Лесі Українки, М. Зерова, Б. Лепкого, В. Свідзінського, П. Тичини та ін.);

- підготувати текст уявлюваного інтерв'ю письменника з його наставником, «духовним батьком» та пояснити вплив учителя на становлення письменника (приміром, Ю. Яновський і О. Довженко, О. Довженко і М. Вінграновський), у вимірах родинного, суспільно-політичного життя охарактеризувати взаємостосунки митців (наприклад, Григорій і Григорій Тютюнники, Олександр Олесь і Олег Ольжич, Ліна Костенко й Оксана Пахльовська, Павло Тичина й Олександр Корнійчук, Андрій Малишко і Максим Рильський), «Побудувати схему еволюції літературного персонажа» (наприклад, еволюція образу жінки в творчості Павла Загребельного);

- підготувати реферативні повідомлення у супроводі мультимедійних презентацій про діяльність літературних угруповань ХХІ століття як всеукраїнських («Бу-Ба-Бу», «ЛуГоСад», «Пропала грамота» та ін.), так і регіональних («Західний вітер», «Бахмацька школа», «Пси Святого Юра», «Слобожанщина» та ін.), адаптовані для використання у шкільній літературній освіті;

- проаналізувати й законспектувати літературознавчі статті із періодичних видань «Слово і час», «Сучасність», «Дніпро», «Березіль», «Кур'єр Кривбасу» та Інтернет-сайту «LitАкцент», електронних сторінок письменників, написати лист головному редактору, в якому висловити й обґрунтувати свою позицію з приводу змісту окремої праці;

- укласти список інформаційних джерел (друкованих і Інтернет-сайтів) для учнів, студентів, учителів, викладачів до окремої теми з короткими анотаціями кожної з публікацій;

- скласти «психологічний портрет персонажа твору на основі цитатного матеріалу»;

- на основі поглибленої роботи з твором підготувати текст у жанрі «виступ», в якому виявити «чужий текст» у творі («Дванадцять обручів» Ю. Андруховича, «Оленіум» І. Роздобудько, «Записки українського самашедшого» Л. Костенко, «Три листки за вікном» В. Шевчука та ін.);

- підготувати проект на одну з тем: «Сучасна українська література очима студентської молоді», «Сучасні твори і їх вплив на суспільство», «Постмодернізм – позитивне чи негативне явище вітчизняної культури?», «Читацькі інтереси сучасної



молоді», «Стан читацької культури українського суспільства», «Найкращі твори десятиліття» тощо;

- виконати тематичні індивідуальні науково-дослідницькі завдання-проекти про життєдіяльність і творчість письменників.

В означених типових різновидах завдань урахували як окремішню специфіку кожного з різновидів літературознавчої діяльності, так і суть означеного виду активності.

Для актуалізації літературознавчої діяльності у межах опанування курсу «Історія світової (зарубіжної) літератури» завдання для розвитку складників літературознавчої компетентності формували, виходячи з концептуальних ідей відомих методистів А. Вітченка, Ж. Клименко, О. Ісаєвої, Л. Мірошніченко та ін. Метою таких завдань було з'ясування й свідоме засвоєння еволюції творчості зарубіжних письменників як здійснення компаративного навчального дослідження інтегративного змісту, що уможлиблюється на основі виконання ґрунтовного аналізу текстів творів на концептуально-предметному, композиційно-сюжетному, мовно-стильовому рівнях. Основні типи завдань формували наступним чином:

- визначити «мандрівні сюжети» у творчості письменників різних часових періодів, порівняти плани їх реалізації на прикладі конкретних творів, виділити спільні ознаки та розбіжності й сформулювати аргументоване міркування-висновок щодо виконаного завдання;

- за працями літературознавців (або за запропонованим викладачем переліком художніх творів) дослідити історію становлення і розвитку конкретного літературного жанру в англійській, німецькій, італійській, французькій та українській літературах і змодельовати логічну схему еволюції жанру, вказавши не тільки поетапний процес із конкретними прикладами художніх творів, а й літературні та позалітературні чинники-детермінанти означеного процесу;

- ознайомитися з періодичними виданнями певного періоду літературного процесу, підготувати аналітичний огляд рубрик фахових періодичних видань;

- дослідити епістолярну спадщину письменника, з'ясувати психологічні, біографічні й соціально-історичні передумови створення романів, повістей, збірок;

- з'ясувати сценічну історію драматичних творів;

- виконати порівняльний аналіз твору;

- визначити роль художніх деталей (на прикладі окремих творів);

- охарактеризувати символи у художньому тексті (на конкретних прикладах);

Наприклад, сформулюйте назву до кожної частини роману А. Камю «Чума» так, щоб відтворити реалістичний і символічний плани зображення; доведіть, що твір Е. Хемінгуея «Старий і море» – це філософська повість; порівняйте баладу І. Драча «Крила» з оповіданням Г. Маркеса «Стариган з крилами»; простежте, як виявляються ознаки «магічного реалізму» в оповіданні Г. Маркеса «Стариган з крилами»; чому Ф. Дюрренматт визначив жанр твору «Гостина старої дами» трагікомедією? За перебігом подій у п'єсі спостерігаємо очима автора. А чи проявляється у творі авторське ставлення до зображеного? Простежте, чому Ф. Дюрренматт із усіх можливих варіантів у творі «Гостина старої дами» обирає найгірший? Спробуйте спрогнозувати подальший перебіг подій; у чому трагедія Емілії Галотті з одноіменного твору Г. Лессінга?

Студентам IV – V курсів у процесі вивчення дисциплін «Теорія літератури», «Методологія літературознавчих досліджень», «Основні напрями сучасного літературного процесу» пропонували дослідити розвиток мистецьких напрямів світового літературознавства, визначити їхній вплив на вітчизняний літературний процес і підготувати відповідні виступи (наприклад, «Символізм в Європі й Україні: спільні та відмінні ознаки», «Український модернізм», «Неоромантизм і «Молода Польща», «Футуризм: італійський, російський, український варіанти» та ін.). Крім того, на заняттях студенти захищали реферативні повідомлення про внесок українських (Євген Баран, Олександр Білецький, Леонід Білецький, Анатолій Гуляк, Тамара Гундорова, Віталій Дончик, Ніла Зборовська, Микола Жулинський, Микола Ільницький, Сергій Квіт, Юрій Лавріненко, Михайло Наєнко, Соломія Павличко, Юрій Пелешенко, Олександр Потєбня, Олег Соловей, Оксана Сліпушко, Юрій Шевельов та ін.) і зарубіжних (Мартін Гайдеггер, Ганс-Хрїстіан Гадамер, Умберто Еко та ін.) літературознавців у галузь наукового знання про літературу. На основі осмислення праць літературознавців тлумачили основні положення теорій, інтерпретували літературознавчі концепції (мультикультуралізму, структуралізму, феноменологізму, фемінізму, наратології, інтертекстуальності та ін.), досліджували факти літературних взаємозв'язків і взаємовпливів (В. Стефаніка і Григорія Косинки, М. Коцюбинського й О. Гончара, Ю. Яновського і Гр. Тютюнника, О. Довженка і М. Вінграновського та ін.), вивчали еволюцію літературознавчої думки шляхом опрацювання і тезисного конспектування праць учених (В. Дільтея, У. Еко, Р. Інгардена, К. Леві-Стросса, Ю. Лотмана, Ц. Тодорова, З. Фрейда, К.-Г. Юнга,

Р. Якобсона та ін.). На основі власної діяльності розробляли схеми й алгоритми аналізу художніх творів із урахуванням родо-жанрової приналежності, з'ясовували особливості їх зовнішньої форми залежно від історичної доби, складали бібліографічні огляди, аналізували творчі біографії літературознавців та вивчали зразки поетичної критики. Виконання завдань такого типу стимулювало появу у студентів професійного інтересу до виконання літературознавчої діяльності, поглиблення літературознавчих знань, уважного «повільного читання» художніх текстів, забезпечувало фундаментальний науково обґрунтований погляд на літературно-художні явища і феномени літературної творчості, що потребують адекватного сприйняття, глибокого пізнання та об'єктивної оцінки.

У системі вивчення дисциплін літературознавчого циклу на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» («Методологія літературознавчих досліджень», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства», «Основні напрями розвитку сучасного літературного процесу» та ін.) поглиблювали знання про методологічні концепції, теорії і технології науково-дослідницької літературознавчої діяльності, удосконалюють вміння оцінного й рефлексивного мислення, підвищували рівень методологічної філологічної культури. Серед найбільш ефективних завдань для розвитку літературознавчої компетентності було виявлено наступні:

- підготувати портфоліо для студента-практиканта, вчителя літератури, дослідника щодо одного з літературознавчих підходів до аналізу мистецьких явищ;
- розробити проекти: «Ефективний шлях осмислення художнього твору(-ів) або творчості окремого письменника» (відповідно до теми магістерської роботи), «Літературознавчі основи аналізу концептів у поезії Л. Костенко» (чи іншого літератора, залежно від об'єкта магістерського дослідження);
- підготувати презентації, електронні посібники, проекти навчального посібника з теорії літератури для учнів загальноосвітньої, профільної школи, студентів-першокурсників, виконавців курсової (дипломної) роботи, учителів-словесників.

Виконання таких завдань сприяло становленню літературознавчої компетентності. Зокрема у студентів формувалася чітка світоглядна позиція щодо ролі і сутності літературознавчої діяльності. Вони набували ознак цілісності наукового мислення, розвивалися вміння спостерігати й аналізувати літературознавчі факти й естетичні явища, прогнозувати гіпотези для розв'язання наукових проблем, на високому

організаційному й професійному рівні здійснювати дослідну роботу, аналізувати першоджерела й монографії літературознавчого спрямування.

Важливе значення для розвитку складників літературознавчої компетентності також мали фахові й педагогічні практики. Відповідно до навчальних планів вітчизняних ВПНЗ майбутні вчителі української мови і літератури проходять фольклорну, діалектологічну, соціолінгвістичну, музеєзнавчу, етнографічну, літературно-краєзнавчу, педагогічні практики. У процесі пошуково-експедиційної роботи під час літературно-краєзнавчої практики студенти мали змогу детальніше ознайомитися з культурно-мистецьким життям краю, усвідомити обставини формування світоглядної позиції і тонкощі становлення творчої манери письменників конкретного регіону. Під час фольклорної практики майбутні фахівці досліджували художні твори усної народної творчості, що побутують у певному населеному пункті, обстежують вияви міжнаціональних мистецьких зв'язків, взаємозв'язків літератури, музичного мистецтва і фольклору. Цей вид практики у напрямі розвитку літературознавчої компетентності сприяв розвитку вмінь знаходити, виокремлювати й аналізувати фольклорні елементи у літературних творах. Прикметно, що натеper проблема взаємозв'язків фольклорних і літературних творів є однією з актуальних у сучасному літературознавстві, а питання усвідомлення феномену фольклоризму як форми взаємодії літератури й усної народної творчості складають основу досліджень української фольклористики.

В історії української літератури наявні численні зразки використання письменниками елементів фольклору на різних функціональних рівнях (ідеться про запозичення, цитування, переспів, наслідування, стилізацію, символічне переосмислення міфологемних реліктів). Наприклад, для письменників доби романтизму усна народна творчість була одним із основних джерел мистецького натхнення, що засвідчено творчістю представників Харківської школи романтиків (П. Гулака-Артемовського, Л. Боровиковського, А. Метлинського, М. Костомарова) чи «Руської трійці» (Маркіяна Шашкевича, Якова Головацького, Івана Вагилевича). Проблеми, пов'язані з усвідомленням фольклоризму з позицій літературознавства, були актуальними для української літератури кінця XIX – поч. XX ст. Означений період справедливо визнано часом оновлення писемної творчості й посиленого розвитку фольклористичної науки. Саме у зразках усної народної творчості віддзеркалено художні традиції, показано спроможність словесного мистецтва до саморозвитку, продукування нових жанрів чи

тематичних груп творів. Зважаючи на те, що більшість митців художнього слова були водночас і письменниками, і фольклористами, то літературний фольклоризм їхніх доробків не лише проявився у використанні народнопоетичних тем, сюжетів і мотивів чи в цитуванні народного образного слова, а й зумовив їх діяльність до створення нової жанрово-стильової системи, спрямованої на оновлення образної структури художнього мислення.

Фольклор є одним із потужних чинників оновлення ідейно-художнього змісту мистецьких доробків вітчизняних літераторів. Найбільш яскраво фольклорні мотиви викристалізовано у романах «Земля», «У неділю рано зілля копала» О. Кобилянської, повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки, драматичних творах «Непросто» Гната Хоткевича, «Над Дніпром» Олександра Олеся, «Сонце руїни» Василя Пачовського, кіноповістях «Зачарована Десна», «Україна в огні» О. Довженка, романах «Маруся Чурай», «Берестечко» Л. Костенко, книгах оповідань і повістей «Ватра на Чорній горі», «Славетний предок Кобзаря», «Страж-гора» Степана Пушика, романах «Досвіток», «Мотрині ночі» Катерини Мотрич, «Солодка Даруся», «Нація» Марії Матіос та ін.

Ознайомлення студентів із уривками з цих та інших творів, у яких наявні народнопоетичні елементи, стимулювало майбутніх учителів української мови і літератури до виконання літературознавчої діяльності, що виявилось у перебігу фольклорної практики. Під час фольклорної практики формуванню літературознавчої компетентності сприяли компаративні завдання на порівняння структури та змісту народних і літературних казок, легенд, зіставлення кількох варіантів (фольклорного і літературного) однойменного твору, виокремлення спільних і відмінних рис художнього мовлення у фольклорі різних населених пунктів, а також пошук автентичних джерел, що стали основою високохудожніх літературних зразків красного письменства.

Безперечно, вивчення проблеми взаємодії двох самостійних естетичних систем – фольклору і літератури – це проблема зіставлення традиції і новаторства, колективності й індивідуальності, зіставлення двох світоглядних парадигм. Окреслене завдання розв'язують крізь призму генетичного (історичного) або типологічного підходів. Генетичні зв'язки між фольклором і літературою доцільно простежувати на мікро- і макрорівнях. При цьому мікрорівень взаємодії двох окремих видів словесності передбачає зіставлення конкретних текстів і жанрів, виявлення запозичень із фольклору в

літературі й навпаки. Так, у процесі виконання завдань фольклорної практики майбутні фахівці мали змогу порівняти різні версії народних легенд про Марусю Богуславку, Марусю Чурай із відомими одноіменними літературними творами про них; проаналізувати тексти народних пісень і зіставити їх зі змістом твору (наприклад, пісня «У неділю рано зілля копала» і однойменна повість О. Кобилянської, народна дума «Втеча трьох братів із Азова» й «Дума про братів неазовських» Л. Костенко) тощо. На макрорівні зіставлення фольклору й літератури реалізується через зміну видів словесності в історичному розвитку народнопоетичної творчості, в історичній поетиці, типології неписемної і писемної традицій.

Виконання літературознавчих завдань під час музеєзнавчої практики у літературно-меморіальних музеях чи музеях-садибах, сприяло поглибленню історико-літературних знань про життя і творчість літераторів, набуттю дослідницького досвіду; вдосконаленню готовності викладати навчальні дисципліни з урахуванням принципу «діалогу культур». Ознайомлюючись із музейними експонатами, студенти усвідомлювали, що це цінні правдиві інформаційні джерела про епоху і стиль життя письменника. Допмагаючи науковим працівникам музею, вони засвоювали концептуальні підходи до оформлення тематичних виставок і вітрин, присвячених певним етапам життя чи творчості митця, що розвиває літературознавчу компетентність майбутніх педагогів. Робота студентів у творчих лабораторіях музеїв спонукала майбутніх фахівців до критичного самоаналізу власних мистецьких здібностей, сприяла їхньому самовдосконаленню і саморозвитку.

Діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на формувальному етапі експерименту визначали за результатами оцінювання створених студентами навчально- і науково-дослідницьких, літературно-критичних, публіцистичних, художніх, навчально-освітніх текстів як результатів виконання науково-дослідницького, усвідомлювального інтерпретаційного, оцінно-орієнтаційного, текстологічного, рефлексивно-організаційного, навчально-освітнього різновидів літературознавчої діяльності та згідно з методиками, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту. Така логіка наукового пошуку уможливила виконання порівняльного аналізу динаміки літературознавчої компетентності у студентів усіх курсів.

В оцінці результатів вияву літературознавчої компетентності студентів враховували науково обґрунтовану позицію щодо тексту як універсального об'єкту, який може

досліджуватися під кутом лінгвістичної, лінгвостилістичної, лінгвокультурологічної, культурологічної, фольклорної, стилістичної, філологічної, лінгводидактичної, методичної компетентностей. Проте у межах дослідно-експериментального навчання розуміння тексту як результату вияву літературознавчої компетентності обумовлювалося специфікою літературознавчої діяльності, що окреслює концептуально-поняттєву або художньо-образну, композиційну структуру створеного майбутнім фахівцем продукту з метою повного, правильного і логічно послідовного визначення авторського задуму та рівнів художності або науковості твору в цілому, на основі поглибленої роботи з опрацюванням текстом як сукупністю об'єднаних єдиним сенсом художніх образів, відображених із допомогою мовних одиниць. З огляду на те, що текст (у т.ч. й інтерактивний медіатекст) у межах вирішення наукової проблеми розуміємо як основний засіб вияву і подальшого розвитку літературознавчої компетентності, то діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності здійснювали на основі експертної оцінки створених майбутніми вчителями української мови і літератури текстів різних жанрів і стилів, а саме:

- навчально- і науково-дослідницьких як результату виконання науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого, навчально-освітнього, рефлексивно-організаційного, текстологічного й елементів методологічного різновидів літературознавчої діяльності – це, переважно, виступи, доповіді, статті, реферативні повідомлення і науково-дослідницькі проекти – курсові, дипломні, магістерські роботи, а також звіти про проходження фольклорної, літературно-краєзнавчої, музейної, етнографічної практик, пошуково-дослідницькі розвідки з літературознавчої тематики;

- літературно-критичних (створених на основі аналітичного осмислення, оцінки й інтерпретації художніх, літературно-критичних, публіцистичних творів, наукових праць (першоджерел, словників, довідників, епістолярію), чи наслідування літературно-критичних творів-оглядів, що детерміновано сутністю науково-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого різновидів літературознавчої діяльності – це літературознавчий коментар, відгук на художній твір, літературно-критичний огляд, стаття, рецензія, анотація, есе, нарис, літературний портрет, нотатки читацького щоденника);

- публіцистичних (створених студентами на основі виконання науково-дослідницького, усвідомлювального, текстологічного, навчально-освітнього, рефлексивно-організаційного різновидів літературознавчої діяльності – це сторінки зі щоденника поета, лист письменнику, літературному критику, редактору, персонажу літературного твору, твір-роздум, есе, нарис, репортаж, нотатки, замітка, стаття, виступ, промова, в яких відображено результати осмисленого літературно-художнього явища);

- навчально-освітніх як результату виконання науково-дослідницького, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого, навчально-освітнього, рефлексивно-організаційного і текстологічного різновидів літературознавчої діяльності – читацькі щоденники, словнички термінів, конспекти уроків, сценарії виховних і позанавчальних заходів, реферати, статті, доповіді, розроблені студентами конкретні алгоритми з коментарем щодо їх реалізації, пам'ятки, портфолію та ін., спрямовані на ефективну роботу з учнями у здобутті шкільної літературної освіти як під час практики, так і в майбутній фаховій праці);

- художніх (складених за запропонованими початком, системою художніх образів, логіко-структурною сюжетною схемою, композиційною організацією, стилем, жанровим різновидом тощо або шляхом наслідування творів письменників із урахуванням загальномистецьких закономірностей, принципів і теоретико-літературних вимог до оформлення результатів на основі виконання усвідомлювального, науково-дослідницького, текстологічного, навчально-освітнього різновидів літературознавчої діяльності – це казка, фантастична, гумористична, пригодницька розповідь, детективна історія, художній твір від імені літературного героя, студента у ролі письменника, оповідача, кіносценарій, вірш, твір-асоціація, твір-акварель, твір-етюд, есе тощо).

Критеріями оцінювання створених студентами текстів, створених у процесі опанування навчальних курсів та проходження фахових практик, було визначено їхні відмінні характеристики, що представлено у Додатку Д (табл. Д. 2). За окресленими критеріями для оцінки створених студентами текстів визначали не тільки рівні сформованості літературознавчої компетентності, а й робили узагальнення щодо ефективності змісту, структури й управління процесом розвитку означеного феномену в системі професійної підготовки. На такій основі з'ясовували динаміку формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і



літератури, що забезпечує взаємозв'язок свідомості індивіда та виконання ним конкретних дій, детермінованих природою літературознавчої діяльності.

### 5.3 Аналіз і статистична оцінка результатів педагогічного експерименту

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала у перевірці результативності розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що встановлювали на основі порівняльного аналізу кількісних та якісних показників сформованості досліджуваного феномену у студентів контрольних і експериментальних груп, визначення його динаміки шляхом порівняння результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності.

Критеріально-результативне підґрунтя результативності системи обумовлено утворенням стійких професійно-ціннісних орієнтацій, ставлень і переконань щодо здобуття літературознавчої освіти, виробленням професійного інтересу до виконання літературознавчої діяльності, спонуки до читацької та інтелектуальної рефлексії, самоорганізації, стимулюванням творчої активності суб'єктів освітнього процесу на основі виконання дій, спрямованих на адекватне сприйняття, розуміння, осмислення, усвідомлення, оцінку та інтерпретацію текстів, створення оригінальних продуктів літературознавчої діяльності.

Педагогічну ефективність системи формування та розвитку літературознавчої компетентності перевіряли з використанням статистичної гіпотези. Статистичні гіпотези поділяють на нульові та альтернативні. Як нульову гіпотезу ( $H_0$ ), ми розглядатимемо припущення про те, що різниця в показниках, які досліджувалися, для студентів контрольної та експериментальної груп несуттєва й обумовлена ситуативними, випадковими, а не експериментальними факторами. За такого підходу альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) містить твердження, що різниця в показниках, які досліджувалися у контрольній та експериментальній групах, обумовлена не випадковими, а експериментальними факторами [311, 276]. Для перевірки гіпотези обчислюється емпіричний критерій, який порівнюється з теоретичним. У психолого-педагогічних дослідженнях прийнято вважати нижчим рівнем статистичної значущості 5%-й рівень ( $p \leq 0,05$ ), достатнім 1%-й ( $p \leq 0,01$ ). Якщо емпіричне значення критерію дорівнює

критичному значенню, тобто  $p \leq 0,05$  або перевищує його, то статистична гіпотеза  $H_0$  відхиляється, але ми ще не маємо право прийняти  $H_1$ . Якщо емпіричне значення критерію дорівнює критичному значенню, тобто  $p \leq 0,01$  або перевищує його, то  $H_0$  відхиляється й приймається  $H_1$ . Визначення ймовірної різниці сукупностей (перевірка гіпотези  $H_0$ ) здійснювали на основі обчислення значення критерію Пірсона ( $\chi^2$ -критерій). Значення  $\chi^2$  встановлювали за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(f_{ie} - f_{ik})^2}{f_{ik}},$$

де  $f_{ie}$  – відносна частота показників  $i$ -го інтервалу для експериментальної групи;

$f_{ik}$  – відносна частота показників  $i$ -го інтервалу для контрольної групи;

$n$  – число інтервалів [311, 286 – 287].

Число ступенів свобод  $v$  за умови зіставлення емпіричних розподілів із використанням зазначеного критерію обчислювали за формулою:

$$v = k - 1,$$

де  $k$  – кількість розрядів ознаки (кількість рівнів);

$s$  – кількість розподілів, що порівнюються [502, 125].

Оскільки в нашому випадку кількість рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури – 5, то число ступенів свобод – 4. Для чотирьох ступенів свобод  $\chi^2_{0,05} = 9,49$ , а  $\chi^2_{0,01} = 13,3$  [311, 288].

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що одержані нами для контрольної та експериментальної груп результати достовірно різняться на рівні, не менш за 95 %, якщо  $\chi^2_{0,01} > \chi^{2emp} > \chi^2_{0,05}$ . Відтак гіпотеза  $H_0$  відхиляється, але ми не можемо однозначно прийняти гіпотезу  $H_1$ . Якщо  $\chi^{2emp} \geq \chi^2_{0,01}$ , то можемо вважати, що відповідні результати різняться достовірно на рівні, не менше, ніж 99 %. Отже, як було зазначено вище, гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається гіпотеза  $H_1$ .

Зауважимо, що використання  $\chi^2$ -критерію Пірсона передбачає такі особливості: об'єм вибірки має перевищувати 30 осіб; обрані розряди (рівні сформованості літературознавчої компетентності) мають охоплювати весь діапазон варіативності вираження досліджуваної ознаки; необхідно вносити правки щодо неперервності під час зіставлення ознак, які можуть приймати лише 2 значення; розряди (рівні) не повинні бути такими, що перехрещуються, тобто, якщо спостереження віднесено до одного розряду, воно не може бути віднесеним до іншого розряду [502, 117]. Отже, організація

педагогічного експерименту з перевірки результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності, фіксування отриманих емпіричних даних дозволяють використовувати критерій Пірсона для опрацювання результатів дослідження.

Застосування статистичних методів передбачає певну формалізацію завдань дослідження, що потребує прийняття таких позначень:  $X_{ке}$  – рівень сформованості досліджуваного показника у студентів експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту;  $X_{фе}$  – рівень сформованості досліджуваного показника у студентів експериментальної групи після завершення формувального етапу експерименту;  $X_{кк}$  – рівень сформованості досліджуваного показника студентів контрольної групи на констатувальному етапі експерименту;  $X_{фк}$  – рівень сформованості досліджуваного показника у студентів контрольної групи після завершення формувального етапу педагогічного експерименту.

На наступному етапі визначали ознаки педагогічної ефективності розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності як експериментальних факторів, що передбачає доведення:

– справедливості нульової гіпотези  $H_0$  шляхом порівняння  $X_{ке}$  і  $X_{кк}$  (відсутність статистично достовірних розбіжностей між відповідними показниками у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту);

– справедливості альтернативної гіпотези  $H_1$  шляхом порівняння  $X_{ке}$  і  $X_{фе}$  (наявність статистично достовірних розбіжностей між відповідними показниками в експериментальній групі за результатами педагогічного експерименту);

– справедливості альтернативної гіпотези  $H_1$  на основі порівняння  $X_{фе}$  і  $X_{фк}$  (наявність статистично достовірних розбіжностей між відповідними показниками у контрольній та експериментальній групах за результатами педагогічного експерименту);

– справедливості нульової гіпотези  $H_0$  або альтернативної гіпотези  $H_1$  на основі порівняння  $X_{кк}$  і  $X_{фк}$  (відсутність або наявність статистично достовірних розбіжностей між відповідними показниками у контрольній групі за результатами педагогічного експерименту).

Відзначимо, що достовірність і об'єктивність результатів формувального експерименту забезпечувалися такими умовами:

- студенти досліджуваних груп здобували освіту за однаковими навчальними планами освітньо-професійної підготовки;

- склад контрольної й експериментальної груп формували на основі використання методу попарного відбору, а тому за якісним характером контрольні й експериментальні групи були подібні;

- обсяг вибірки (кількість студентів контрольної групи: на початку експерименту – 448 осіб, у кінці – 448 осіб; кількість студентів експериментальної групи: на початку експерименту – 448 осіб, у кінці – 448 осіб) гіпотетично передбачав репрезентативність даних експерименту.

Крім того, достовірності отриманих результатів сприяло й те, що зареєстровані дані формувального експерименту постійно зіставлялися з даними педагогічної практики, результатами педагогічних досліджень у галузі теорії і методики професійної освіти, дидактики вищої школи, лінгводидактики, методики викладання літератури.

Для прикладу, наведемо результати аналізу розвитку мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності у перебігу експерименту (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Заміри	Досліджувані групи	Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності (%)				
		ІН	Р	К	АП	Т
На початку експерименту	Контрольні	20,98	28,57	25,44	15,62	9,39
	Експериментальні	22,57	26,56	26,33	16,29	8,25
Наприкінці експерименту	Контрольні	19,86	25,89	23,43	18,08	12,74
	Експериментальні	6,02	11,16	34,15	28,79	19,88
Приріст	Контрольні	- 1,11	- 2,45	- 2,008	+ 2,455	+ 2,455
	Експериментальні	- 16,51	- 15,40	+ 7,81	+ 12,5	+ 11,60

Результати діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за мотиваційно-ціннісним компонентом, узагальнені у таблиці 5.6, свідчать про збільшення відсотка студентів із конструктивним (К), адаптивно-професійним (АП) та творчим рівнями (Т), і, відповідно,

суттєве зменшення відсотка студентів з індіферентно-наслідувальним (ІН) і репродуктивним (Р) рівнями в експериментальній групі. Відмітимо, що певні позитивні зміни відбулися серед студентів контрольної групи. Проте ці зміни несуттєві, що графічно показано на рис. 5.1.

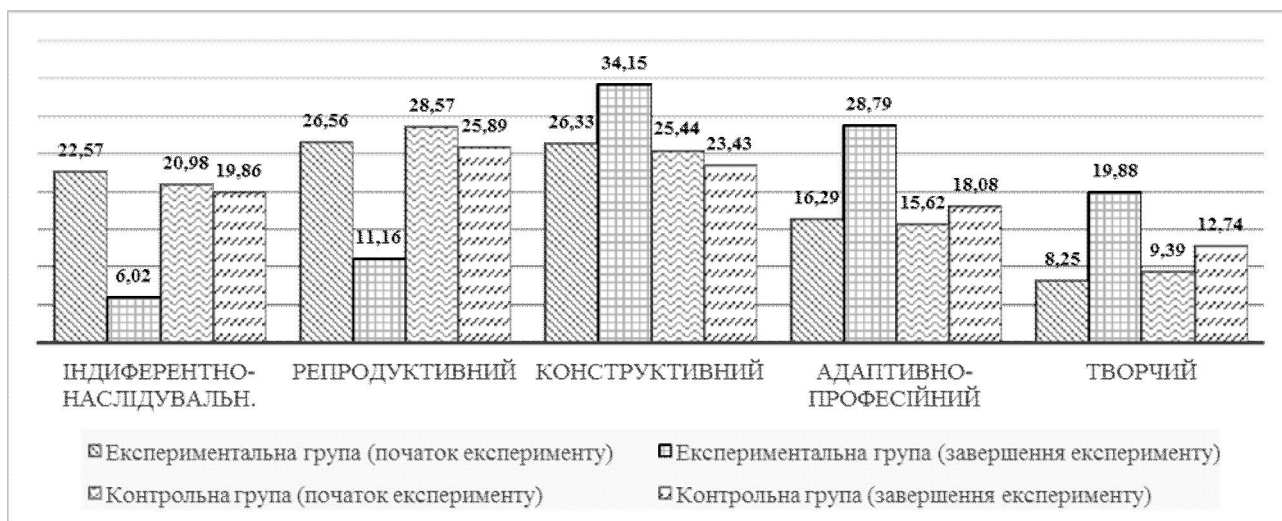


Рис. 5.2. Динаміка сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за мотиваційно-ціннісним компонентом

Аналіз даних таблиці 5.6 і графічного відтворення діаграми засвідчує, що кількість студентів в ЕГ з конструктивним рівнем сформованості літературознавчої компетентності на формуально-моделювальному етапі у порівнянні з аналітико-констатувальним, збільшилась на 7,82 %, з адаптивно-професійним рівнем – на 12,50 %, з творчим – на 11,6 %, і зменшилась з індіферентно-наслідувальним – на 16,55 %, з репродуктивним – на 15,4 %. Результати обчислення значення  $\chi^2$  на основі зіставлення розподілів експериментальної й контрольної груп за показниками розвитку мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за даними констатувального експерименту узагальнено у таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Розрахунок критерію  $\chi^2$  за показниками розвитку мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (за результатами констатувального експерименту)

Рівні	Відносна частота в експеримент. групі f'E	Відносна частота в контрольній групі f'K	f'E - f'K	(f'E - f'K) <sup>2</sup>	(f'E-f'K) <sup>2</sup> /f'K

Репродуктивний	22,57	20,98	1,59	2,53	0,11
Репродуктивно-наслідувальний	26,56	28,57	-2,01	4,04	0,15
Конструктивний	26,33	25,44	0,89	0,79	0,03
Творчо-наслідувальний	16,29	15,62	0,67	0,05	0,03
Творчий	8,25	9,39	-1,14	1,30	0,16

Отже, емпіричне значення  $\chi^2 \approx 0,48$ . Оскільки  $\chi^2_{0,05} = 9,49$ , а одержане нами значення  $\chi^{2emp} < \chi^2_{0,05}$ , то можна стверджувати, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту між показниками мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності експериментальної групи та контрольної групи суттєвої різниці не існувало, тобто вибірки були однорідними і ми можемо прийняти нульову гіпотезу.

Прокоментуємо особливості визначення статистичних гіпотез стосовно сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності окремо у студентів контрольної та експериментальної груп за результатами педагогічного експерименту.

Для студентів контрольної групи емпіричне значення  $\chi^2 \approx 2,05$ , тобто  $\chi^{2emp} < \chi^2_{0,05}$ . Це дає нам підстави відхилити альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів контрольної групи за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності відповідно до результатів педагогічного експерименту суттєво не різняться, та прийняти нульову гіпотезу. Отже, у контрольній групі є позитивні зрушення у становленні мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності. Проте характеристики порівнюваних вибірок не різняться на статистично значущому рівні.

Обчислення критерію Пірсона для експериментальної групи за результатами педагогічного експерименту дало нам значення  $\chi^2 \approx 48,56$ . Оскільки  $\chi^{2emp} > \chi^2_{0,01}$ , маємо прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів експериментальної групи за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності на початку і наприкінці формувального етапу експерименту суттєво відрізняються. Отже, маємо констатувати позитивний вплив розробленої системи в аспекті розвитку мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності.

Обчислення критерію Пірсона для експериментальної та контрольної груп за результатами формувального етапу педагогічного експерименту дало значення  $\chi^2 \approx 33,28$ . Таким чином, справедливою є нерівність,  $\chi^{2emp} > \chi^2_{0,01}$ , тобто, на основі отриманих емпіричних даних маємо підстави відхилити нульову гіпотезу  $H_0$  й прийняти альтернативну гіпотезу, що емпіричні розподіли студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку мотиваційно-ціннісного компонента літературознавчої компетентності за результатами педагогічного експерименту суттєво різняться на рівні значущості 0,01. Це дозволяє констатувати позитивний вплив запропонованої нами системи формування та розвитку літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури в аспекті розвитку одного із її компонентів, а саме мотиваційно-ціннісного.

За описаною вище методикою обчислимо емпіричне і критичне значення критерію Пірсона та перевіримо достовірність отриманих даних щодо сформованості інформаційно-змістового, праксеологічно-рефлексивного компонентів літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Насамперед, проаналізуємо результати діагностики рівнів сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів на початку і наприкінці експерименту (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Рівні сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Заміри	Досліджувані групи	Рівні сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності (осіб/%)				
		ІН	Р	К	АП	Т
На початку експерименту	Контрольні	29,91	35,93	16,74	10,94	6,48
	Експериментальні	31,42	38,39	16,07	9,37	4,68
Наприкінці експерименту	Контрольні	28,56	32,81	18,30	12,50	7,81
	Експериментальні	9,59	14,50	36,38	24,33	15,17
Приріст	Контрольні	- 1,34	- 3,125	+ 1,562	+ 1,562	+ 1,34
	Експериментальні	- 21,87	- 23,8	+ 20,31	+ 14,95	+ 10,49

Як показує аналіз даних таблиці 5.8, на початку експерименту результати замірів суттєво не різнилися: серед респондентів контрольної й експериментальної груп

переважають студенти з індиверентно-наслідувальним чи репродуктивним рівнями сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності (майже 60 %); 10,94 % студентів контрольної групи виявили конструктивний рівень сформованості досліджуваного компонента, а в експериментальній групі кількість студентів була ще менше – 9,37 %. Прикметно, що з 896 осіб, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, лише 50 студентів продемонстрували творчий рівень сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності.

За результатами отриманих даних наприкінці формувального експерименту рівнева диференціація майбутніх учителів-словесників у досліджуваних групах суттєво змінилася. Аналіз даних таблиці 5.8 показує, що кількість студентів ЕГ з конструктивним рівнем сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності на формувально-моделювальному етапі порівняно з аналітико-констатувальним етапом збільшилася на 20,31 %, з адаптивно-професійним рівнем – на 14,95 %, з творчим – на 10,49 %, а з індиверентно-наслідувальним – зменшилася на 21,87 %, з репродуктивним – на 23,8 %. Аналіз даних таблиці 5.8 дає підстави стверджувати, що серед студентів контрольної групи також відбулися позитивні зрушення у зростанні рівнів сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності, проте ці зміни не такі суттєві порівняно з експериментальною групою, що графічно показано на рис. 5.2.

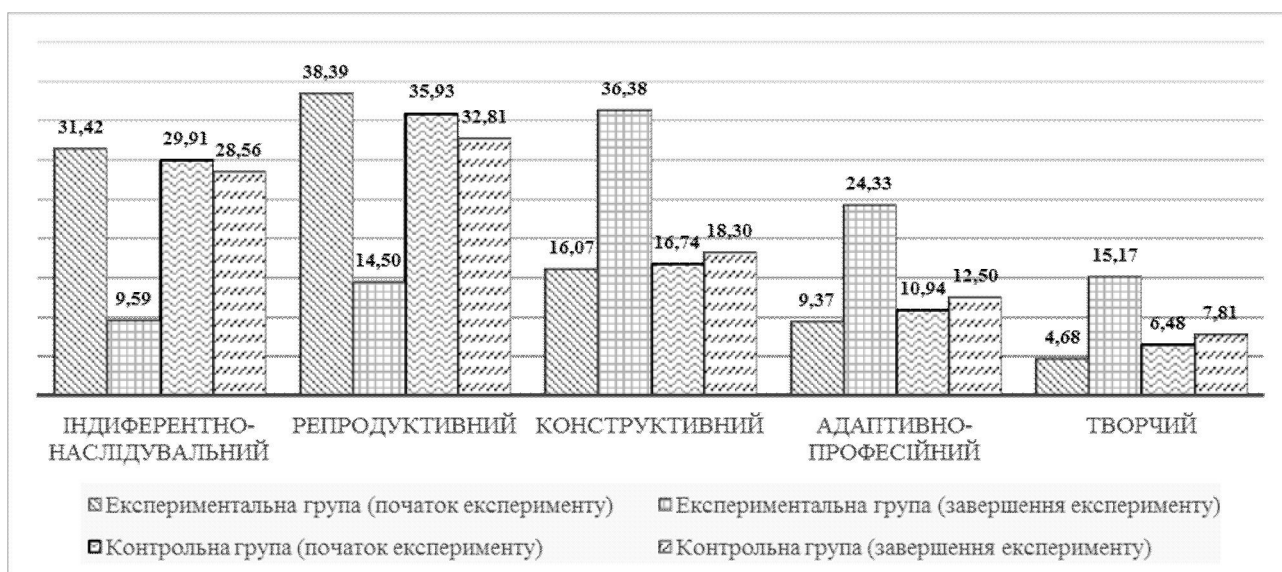


Рис. 5. 2. Динаміка сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за інформаційно-змістовим компонентом



На основі порівняння розподілів експериментальної та контрольної груп за показниками розвитку інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту ми отримали емпіричне значення  $\chi^2 \approx 0,99$ . Оскільки одержане нами значення  $\chi^2_{\text{emp}} < \chi^2_{0,05}$ , то можна стверджувати, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту між відповідними показниками експериментальної групи та контрольної групи суттєвої різниці не існувало, тобто вибірки були однорідними за показником, що досліджувався.

Надалі ми проаналізували наявність статистично значущої різниці у показниках сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності окремо у студентів контрольної та експериментальної груп за результатами педагогічного експерименту. Для студентів контрольної групи емпіричне значення  $\chi^2 \approx 0,97$ , тобто  $\chi^2_{\text{emp}} < \chi^2_{0,05}$ , що дає підстави відхилити альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів контрольної групи за рівнями розвитку інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності за результатами педагогічного експерименту суттєво не різняться. Отже, у студентів контрольної групи наявні позитивні зрушення в розвитку зазначеного компонента літературознавчої компетентності. Проте характеристики порівнюваних вибірок не різняться на статистично значущому рівні.

Обчислення критерію Пірсона для експериментальної групи за результатами педагогічного експерименту дало значення  $\chi^2 \approx 77,43$ . Оскільки  $\chi^2_{\text{emp}} > \chi^2_{0,01}$ , маємо прийняти альтернативну гіпотезу, що емпіричні розподіли студентів експериментальної групи за рівнями розвитку інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності на початку і наприкінці формувального експерименту суттєво відрізняються на рівні значущості 0,01. Таким чином, маємо підстави констатувати позитивний вплив розробленої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності щодо інформаційно-змістового компонента досліджуваного феномену.

Обчислення критерію Пірсона для експериментальної та контрольної груп за результатами формувального етапу педагогічного експерименту дало значення  $\chi^2 \approx 58,81$ . Це означає, що справедливою є нерівність  $\chi^2_{\text{emp}} > \chi^2_{0,01}$ , тобто, одержані результати дозволяють відхилити нульову гіпотезу. Відповідно, ми маємо прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів експериментальної та контрольної

груп за рівнями розвитку інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності за результатами педагогічного експерименту суттєво різняться на рівні значущості 0,01. Як наслідок, ми можемо стверджувати про наявність педагогічної ефективності впливу запропонованих нами експериментальних факторів на формування та розвиток у майбутніх учителів української мови і літератури літературознавчої компетентності в аспекті її інформаційно-змістового компонента.

Звернемося до статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту щодо розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й порівняємо емпіричні і критичні значення критерію Пірсона, що дозволить зробити висновок про педагогічну ефективність системи формування та розвитку літературознавчої компетентності, що перевіряли у процесі педагогічного експерименту (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Рівні сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Заміри	Досліджувані групи	Рівні сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності (%)				
		ІН	Р	К	АП	Т
На початку експерименту	Контрольні	28,3	32,1	22,0	10,3	7,3
	Експериментальні	28,5	33,7	22,5	9,3	6,0
У кінці експерименту	Контрольні	24,7	28,6	25,0	11,8	9,9
	Експериментальні	8,2	13,6	37,9	23,0	17,3
Приріст	Контрольні	- 3,571	- 5,133	+ 2,901	+ 1,562	+ 2,678
	Експериментальні	- 20,312	-20,089	+15,401	+ 13,61	+ 11,38

На основі даних педагогічного експерименту, наведених у таблиці 5.9, на початку експерименту результати замірів суттєво не відрізнялися: не менше 60 % складала частина студентів контрольної й експериментальної груп з репродуктивним і репродуктивно-наслідувальним рівнями розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності. Близько 22 % студентів як з контрольної, так і з експериментальної груп виявили конструктивний рівень розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності. Із 896 осіб, які брали участь у констатувальному експерименті, лише 58 осіб продемонстрували творчий

рівень розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності (32 особи з контрольної групи, що складає 7,3 % від її чисельності, та 26 осіб з експериментальної групи, що складає 6 % від її чисельності).

На завершення формуального експерименту рівнева диференціація студентів досліджуваних груп суттєво змінилася. Зокрема, в експериментальній групі зменшилася частка студентів на репродуктивному (на 20,31%) і репродуктивному (на 20,09%) рівнях сформованості цього компонента літературознавчої компетентності. Натомість майже на 25% збільшилася частка студентів експериментального масиву, що демонстрували творчо-наслідувальний і творчий рівні літературознавчої компетентності за показниками сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента. Зазначимо, що і серед студентів контрольної групи відбулися певні позитивні зміни в оволодінні складниками праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності. Проте отримані результати були несуттєві порівняно отриманими даними експериментальної групи.



Рис. 5.3. Динаміка сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за праксеологічно-рефлексивним компонентом

У зіставленні розподілів експериментальної та контрольної груп за показниками розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту отримали емпіричне значення  $\chi^2 \approx 0,42$ . Оскільки одержане значення  $\chi^2_{\text{emp}} < \chi^2_{0,05}$ , то можна стверджувати, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту між відповідними показниками експериментальної групи та

контрольної групи суттєвої різниці не існувало, тобто вибірки були однорідними за показником, що досліджувався.

Далі за результатами педагогічного експерименту проаналізуємо наявність статистично значущої різниці у показниках розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності окремо у студентів контрольної та окремо у студентів експериментальної груп.

Для студентів контрольної групи емпіричне значення  $\chi^2 \approx 2,39$ , тобто  $\chi^{2emp} < \chi^2_{0,05}$ . Це дозволило прийняти нульову гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів контрольної групи за рівнями розвитку праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності за результатами педагогічного експерименту суттєво не відрізняються. Тобто, хоча у контрольній групі і відбулися позитивні зрушення у розвитку зазначеного компонента літературознавчої компетентності, однак характеристики порівнюваних вибірок не відрізняються на статистично значущому рівні.

На основі обчислення значення критерію Пірсона для експериментальної групи за результатами педагогічного експерименту отримали значення  $\chi^2 \approx 78,45$ . Оскільки  $\chi^{2emp} > \chi^2_{0,01}$ , маємо право прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів експериментальної групи за рівнями сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності на початку і в кінці формувального експерименту суттєво відрізняються на рівні значущості 0,01.

Обчислення критерію Пірсона для експериментальної та контрольної груп за результатами формувального етапу педагогічного експерименту дало нам значення  $\chi^2 \approx 41,71$ . Це означає, що справедливою є нерівність  $\chi^{2emp} > \chi^2_{0,01}$ , тобто, одержане емпіричне значення критерія Пірсона дає нам підстави відхилити нульову гіпотезу. За такого підходу ми маємо прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності за результатами педагогічного експерименту суттєво різняться на рівні значущості 0,01.

За підсумками дослідно-експериментальної роботи у студентів ЕГ істотно збільшилися рівні сформованості літературознавчої компетентності, що було виявлено за показниками мотиваційно-орієнтаційного, інформаційно-когнітивного та праксеологічного критеріїв. Зокрема при досягненні адаптивно-професійного й творчого рівнів покращилися: показники цілісності й стійкості професійно-ціннісних орієнтацій

щодо мети, завдань і сутності фахової праці вчителя-словесника, поглиблення літературознавчої обізнаності й здійснення різнопланової літературознавчої діяльності як способу самореалізації та самовдосконалення в контрольній групі – на 5,81 %, а в експериментальній – на 24,13 %; показники ґрунтовності й глибини науково-теоретичної обізнаності, обсягу тезаурусу, оволодіння метамовою літературознавства, образного й критичного мислення в контрольній групі – на 2,89 %, а в експериментальній – на 25,45 %. Експериментальні дані щодо показників праксеологічного критерію засвідчили, що студенти ЕГ більшою мірою розвинули філологічні і літературно-творчі здібності, оволоділи професійно-педагогічними вміннями й навичками та вміннями й навичками літературознавчої діяльності – на 25 %, а КГ – 4,1 %.

Таким чином, ми можемо стверджувати про наявність педагогічної ефективності впливу запропонованої нами науково-методичної системи на розвиток літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури. У процесі експериментальної роботи з перевірки результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури поглиблено ідеї модернізації вищої фахової освіти, інтегрованого міждисциплінарного характеру підготовки, всебічної уваги до особистості студента як умови його саморозвитку і творчої самореалізації в професії.

Позитивна динаміка сформованості індивідуально-особистісних і професійно значущих якостей студентів дає підстави для висновку про ефективність впровадженої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічних університетах.

## Висновки до розділу 5

Програмою дослідно-експериментальної роботи стала перевірка результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах. У ході експерименту із використанням комплексу психодіагностичних методик, емпіричних і статистичних методів вивчався реальний стан сформованості літературознавчої компетентності на основі педагогічної діагностики мотиваційно-ціннісного, інформаційно-змістового і праксеологічно-рефлексивного компонентів майбутніх

учителів української мови і літератури; передбачалося проведення констатувального і формувального етапів експерименту.

Результати аналізу констатувального експерименту дали змогу визначити стан сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за мотиваційно-ціннісним, інформаційно-змістовим і праксеологічно-рефлексивним компонентами. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента встановлювали за наявністю і мірою вияву показників мотиваційно-орієнтаційного критерію (професійно-ціннісні орієнтації, професійні інтереси, потреба в досягненнях) та афективно-регулятивного (емоційно-образна розвиненість, емоційна гнучкість, здатність до професійної саморегуляції). У процесі констатувального етапу експерименту було встановлено низький ступінь сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: за мотиваційно-ціннісним (9,33 % - творчий; 15,44 % - адаптивно-професійний; 25,69 % - конструктивний; 28,53 % - репродуктивний; 21,01 % - індіферентно-наслідувальний рівні); інформаційно-змістовим (1,64 % - творчий; 8,08 % - адаптивно-професійний; 11,71 % - конструктивний; 46,57 % - репродуктивний; 32,01 % - індіферентно-наслідувальний рівні) і праксеологічно-рефлексивним (3,27 % - творчий; 12,49 % - адаптивно-професійний; 20,92 % - конструктивний; 33,15 % - репродуктивний; 30,17 % - індіферентно-наслідувальний рівні) компонентами.

Експериментальна перевірка результативності системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури здійснювалася також зазначені компоненти. Результати діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента показали, що частка студентів із творчий рівень після завершення формувального етапу експерименту в експериментальній групі на 7,14 % більша ніж у контрольній групі, з адаптивно-професійним – на 10,71 %, з конструктивним – на 10,72 %, і менша з репродуктивним – на 14,73 %, з індіферентно-наслідувальним – на 13,84 %. Такі відмінності статистично значущі ( $\chi^2=61,18$ ) на рівні  $p \geq 0,05$ . Про позитивну динаміку рівнів розвиненості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури свідчать такі дані: творчий рівень сформованості цього компонента мають 15,17 % респондентів, що на 7,36 % більше, ніж у контрольній групі; адаптивно-професійний – 24,33 %, що на 11,83 % більше, ніж в контрольній групі;

конструктивний – 36,38 %, що на 18,08 % більше, ніж у контрольній групі, а студентів із репродуктивним рівнем сформованості інформаційно-змістового компонента в експериментальній групі порівняно з контрольною на 18,31% менше, з індіферентно-наслідувальним – на 18,97 % менше, ніж у контрольній групі. Ці відмінності статистично значущі ( $\chi^2=78,95$ ) на рівні  $p \geq 0,05$ . Результати сформованості праксеологічно-рефлексивного компонента літературознавчої компетентності одержані в процесі формувального етапу експерименту виявили, що в експериментальній групі на формувальному етапі кількість респондентів із творчим рівнем більша на 7,40 %, в порівнянні з контрольною групою, з адаптивно-професійним рівнем – більша на 11,20 %, з конструктивним рівнем – на 12,90 %, з репродуктивним рівнем – менша на 15,00 %, з індіферентно-наслідувальним – менша на 16,50 %. Ці відмінності статистично значущі ( $\chi^2=62,76$ ) на рівні  $p \leq 0,05$ . Це дає підстави стверджувати, що достовірність відмінностей характеристик експериментальної і контрольної груп становить 95 %, а отже, ефект змін зумовлений застосуванням розробленої системи формування і розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора: [23], [24], [27], [28], [54 – 56], [61].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічних університетах, що конкретизовано у спроектованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній системі формування й розвитку літературознавчої компетентності. Результати виконаного теоретико-методичного дослідження підтвердили істинність концептуальних положень, засвідчили досягнення його мети, розв'язання суперечностей, поставлених завдань і стали підставою для формулювання таких висновків.

1. На основі аналізу документів з освітньої політики, наукових праць із теорії та методики професійної освіти доведено соціокультурну значущість проблеми становлення літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й аргументовано її актуальність на соціокультурному, науково-педагогічному й освітньо-

практичному рівнях. Установлено, що означена проблема не дістала належного висвітлення в наукових дослідженнях. На основі уточнення сутності вихідних дефініцій «учитель української мови і літератури», «компетентність», «професійна компетентність» розкрито зміст центральної категорії дослідження «літературознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури». У результаті аналізу наукових праць визначено, що компетентний учитель української мови і літератури – це фахівець із інноваційним типом мислення, обізнаний із новітніми досягненнями філологічної, педагогічної й психологічної теорії та практики, здатний до самоорганізації, самореалізації і самовдосконалення. Узагальнено, що компетентність є взаємозумовленою сукупністю якостей, що забезпечує готовність людини усвідомлено здійснювати певну діяльність. Визначені теоретичні й методологічні засади дослідницького пошуку систематизовано в межах філософського, загально-, конкретнонаукового, методико-технологічного рівнів, що означили вектори розроблення системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

2. Розкрито й теоретично обґрунтовано сутність літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як динамічного, особистісно-професійного феномену, що забезпечує готовність виконувати літературознавчу діяльність, є підґрунтям подальшої самореалізації та професійного самовдосконалення. Структуру і зміст літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури презентовано як мотиваційно-ціннісну, інформаційно-змістову, праксеологічно-рефлексивну цілісність. Мотиваційно-ціннісний компонент окреслює відповідальне опанування та використання фундаментальних знань, умінь і навичок як способів виконання окремих дій узаємодії реципієнта з літературними творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному, художньо-творчому рівнях розуміння текстів. Інформаційно-змістовий компонент характеризує розуміння специфіки літературознавчої діяльності, усвідомлення її важливості у професійній праці вчителя-словесника. Практично-рефлексивний компонент конкретизує психолого-педагогічну сутність літературознавчої діяльності як складової фахової діяльності вчителя української мови і літератури. Встановлено, що в структурі літературознавчої компетентності синтезуються індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості,



які розкривають соціокультурну, професійно-нормативну та індивідуально-особистісну характеристику вчителя української мови і літератури.

3. Обґрунтовано формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як цілісний динамічний, поступовий рух від одного етапу до іншого, як еволюцію, що відбувається в часі за змістом, обсягом і спрямуванням взаємодії реципієнтів із літературними творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному та художньо-творчому рівнях, відтак сприяє їхньому особистісно-професійному становленню як творчих фахівців. Доведено, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, конкретизованої механізмами процесів безпосередньої й опосередкованої комунікації та утворенням у результаті цього концептуально-суб'єктивних образів «Я-особистість», «Я-фахівець», «Я-професіонал» (аспект професійного становлення), а також виникнення, осмислення і розв'язання труднощів у виконанні літературознавчої діяльності, суперечливих ситуацій у процесі професійної підготовки, дослідження індивідуально-особистісної структури фахівців, визначення закономірностей, чинників і оптимальних шляхів самореалізації у системі професійної підготовки та майбутній професійній діяльності (аспект особистісного становлення).

4. Розроблено критеріальний апарат діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до її компонентної структури, що охоплює мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-когнітивний, афективно-регулятивний і праксеологічний критерії. Виокремленими показниками розроблених критеріїв деталізовано зміст літературознавчої компетентності вчителя української мови і літератури, що дозволило об'єктивно й ґрунтовно схарактеризувати рівні сформованості літературознавчої компетентності, а також установити наявність або відсутність значущих для відповідної діяльності якостей. Кількісними індикаторами позиціоновано базові дані щодо кількості студентів, учителів, викладачів, відсоткові відношення тощо. Відповідно до визначених критеріїв і показників схарактеризовано індиферентно-наслідувальний, репродуктивний, конструктивний, адаптивно-професійний, творчий рівні сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

5. З'ясовано, що основними зовнішніми факторами та внутрішніми чинниками становлення і розвитку літературознавчої компетентності є історико-культурні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні. Науково обґрунтовано, що формування та розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури зумовлюється соціокультурними, типологічними віковими й індивідуальними особливостями, які окреслюють коло читацьких інтересів студентів, впливають на рівень читацької культури, гнучкість критичного мислення, толерантність їхнього ставлення до художніх текстів як взірців культури певної епохи, окремого народу чи нації, опанування фахових знань і вмінь тощо.

6. Спроектовано й теоретично обґрунтовано систему формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як відкрите для зовнішніх впливів складноструктуроване утворення, що відображає цілісність процесу становлення досліджуваного феномену, деталізується складовими перспективно-цільового, концептуально-теоретичного, методико-технологічного та оцінно-результативного блоків й сприяє розв'язанню виявлених суперечностей у теорії і практиці професійної освіти. Реалізація розробленої системи ґрунтувалася на ідеях та ключових положеннях пріоритетних наукових підходів, принципів і забезпечувалася дотриманням відповідних педагогічних умов: створення професійного літературознавчо зорієнтованого освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі; оновлення змісту літературознавчої складової професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з урахуванням новітніх підходів і принципів; розроблення особистісно та професійно значущих продуктів літературознавчої діяльності; використання інноваційних технологій навчання, інтерактивних форм, методів, прийомів організації освітнього процесу; рефлексування викладачів і студентів в осмисленні результатів літературознавчої діяльності.

Обґрунтовано, експериментально перевірено педагогічну технологію становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників. Відповідно до розробленої технології охарактеризовано поетапний процес формування та розвитку літературознавчої компетентності студентів, що охоплює репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, конструктивно-творчий, рефлексивно-інтерпретаційний етапи. Основними способами реалізації розробленої технології визначено: уточнення цільових настанов професійної підготовки, чітке формулювання мети й завдань

опанування навчальних дисциплін, оновлення змісту професійної підготовки, створення нових навчальних курсів чи модулів засобами інтеграції дисциплін, актуалізацію філологічних і літературно-творчих здібностей майбутніх фахівців, утвердження ціннісних смислів професійної діяльності вчителя української мови і літератури.

У дослідженні обґрунтовано й експериментально підтверджено методико-технологічні засоби формування літературознавчої компетентності, що забезпечили сприятливе освітнє середовище для особистісного та професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури з інноваційним типом мислення, усебічну реалізацію їхніх потенційних ресурсів. З-поміж ефективних технологій визначено: загальнодидактичні технології модульного, проектного, інтегративно-діяльнісного, імітаційно-рольового, інтерактивного, контекстного навчання та саморозвитку особистості; конкретнодидактичні – діалогові технології, технологія розвитку критичного мислення через читання й письмо (технології дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань»), технологія «педагогічної майстерні», «літературознавчої вітальні» і «майстерні художника слова», формулювання й виконання творчих літературознавчих завдань, сприймання художнього твору як тексту культури, створення інтерпретаційних моделей осмислених творів. Найбільш дієвими для розвитку літературознавчої компетентності виявилися інтерактивні методи (імітаційно-рольові та ділові ігри, майстер-класи, шоу, вікторини тощо).

7. Експериментально підтверджено ефективність розробленої й апробованої системи формування та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, про що свідчать результати статистичного оброблення, аналізу та узагальнення даних дослідно-експериментальної роботи. Після впровадження означеної системи встановлено істотне збільшення кількості студентів з конструктивним, адаптивно-професійним, творчим рівнями сформованості літературознавчої компетентності: за мотиваційно-ціннісним компонентом – на 7,81 %, 12,50 %, 11,60 %; за інформаційно-змістовим – на 20,31 %, 14,95 %, 10,49 %; за праксеологічно-рефлексивним – на 15,40 %, 13,61 %, 11,38 %, а також відповідне зменшення кількості студентів із індиферентно-наслідувальним, репродуктивним рівнями сформованості літературознавчої компетентності: за мотиваційно-ціннісним компонентом – на 16,55 %, 15,40 %; за інформаційно-змістовим – на 21,87 %, 23,80 %; за праксеологічно-рефлексивним – на 20,31 %, 20,09 %. Формування та розвиток літературознавчої компетентності відбувався

на основі цілісного здійснення літературознавчої діяльності у процесі опанування навчальних курсів фундаментального й професійного циклів, виконання навчальних, наукових досліджень, фахової практики; підвищення в майбутніх учителів-філологів позитивної емоційної налаштованості в опануванні знань, набутті вмінь і навичок із теорії й технологій літературознавчої діяльності; практико-професійної зорієнтованості в засвоєнні наукових відомостей, настанов на професійно-особистісний саморозвиток, самоствердженні власної стійкої світоглядної та соціокультурної позиції, прагнень до інноваційно-творчої самореалізації. У межах реалізації розробленої системи доведено результативність: інтегративної стратегії та усвідомлення роботи з текстом як динамічним каталізатором і системоутворювальним чинником; оволодіння студентами різновидами літературознавчої діяльності в процесі системного опанування навчальних курсів; виконання завдань фахових практик; індивідуальної, самостійної, навчально-пошукової, науково-пізнавальної, дослідницької діяльності, результатом чого є текст чи мультимедійний продукт; інтегрування навчальної інформації з різних дисциплін у цілісне, інтегроване індивідуально-особистісне утворення.

Отже, розв'язання завдань дослідження зумовило досягнення його мети – цілісний науковий аналіз проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в контексті сучасних освітніх парадигм; комплексне розроблення, обґрунтування й упровадження в освітньо-професійний процес педагогічних університетів теоретичних та методичних засад становлення та розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зафіксованих у моделі системи формування досліджуваного феномену. Отримані результати дають підстави стверджувати, що вихідна теорія й методологія дослідження є коректною, наукові висновки – значущими для подальшого розвитку теорії й методики професійної освіти та лінгводидактики. Однак проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми розвитку літературознавчої компетентності вчителів-словесників і повністю не вичерпує усіх можливих аспектів дослідження означеного питання.

*Перспективні напрями* подальших наукових пошуків передбачають проведення порівняльних досліджень з проблеми формування й розвитку літературознавчої компетентності філологів в Україні і в прогресивних зарубіжних країнах, розроблення нових концепцій використання різновидів літературознавчої діяльності у межах

компетентісно зорієнтованої освітньої парадигми, концептуальних міркувань щодо розвитку культури літературознавчої діяльності, професійної майстерності вчителя-філолога, розроблення інноваційних навчальних курсів, технологій навчання студентів, оновлення навчально-методичного забезпечення з максимальним урахуванням поліпарадигмальності літературознавчої науки, утвердження літературознавчої дидактики в системі вищої філологічної, педагогічної та післядипломної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Абухальнова-Славская К. А. Психология и педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Ксения Александровна Абухальнова-Славская. – М. : Ин-т психотерапии, 2004. – 584 с.
3. Агранович М. Магистр для компании / Мария Агранович // Российская газета. – 2005. – 27 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/gazeta/rg/2005/12/27.html> – Назва з екрану.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / Владимир Александрович Адольф. – Красноярск: б. и., 1998. – 310 с.
5. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : [монографія] / [за заг. ред. Л. О. Хомич]. – Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – 143 с.
6. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. М. Акусок – Київ, 2009. – 21 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підруч. для аспірантів та молод. викладачів вищ. навч. закл.] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Минск: Университетское образование, 1990. – 560 с.
9. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі / пер. з російської – Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 172 с.
10. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
11. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособ. / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013 – 500 с.
12. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : МП Леся, 2010. – 368 с.
13. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
14. Андрущенко В. П. Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки) / Віктор Андрущенко ; Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 131 с.

15. Аннушкин В. И. Спорные вопросы филолого-риторического образования и риторический тренинг как жанр обучения [Электронный ресурс] / В. И. Аннушкин. – Режим доступа : [do.gendocs.ru/docs/index-332977.html](http://do.gendocs.ru/docs/index-332977.html)
16. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. Марії Зубрицької]. – [2-е вид., допов.]. – Львів : Літопис, 2001. – 832 с.
17. Антонович Д. Українська культура / Д. Антонович; передм. К. Костева. – Мюнхен : [б. в.], 1988. – 517 с.
18. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – [3-е изд., испр., и доп.]. – М. : «Академия», 2007. – 528 с.
19. Бабанский Ю. К. Педагогика : [учебное пособие] / Юрий Константинович Бабанский – М. : Просвещение, 1983. – 607 с.
20. Базиль Л. О. Використання літературно-педагогічної спадщини К. Д. Ушинського в освітній підготовці майбутніх учителів-словесників / Л. О. Базиль // Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К. Д. Ушинського) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 лют. 2014 р. / [редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, В. І. Ковальчук, О. С. Зубченко]. – Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2014 – С. 172–184.
21. Базиль Л. О. Використання творчої спадщини Григорія Ващенко у фаховій підготовці вчителів-словесників / Л. О. Базиль // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 11. – С. 34–38
22. Базиль Л. О. Виховання мовної особистості студентів-філологів засобами української літератури / Л. О. Базиль // Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика : [колективна монографія] – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 130 – 153.
23. Базиль Л. О. Діагностування розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників / Л. О. Базиль // ScienceRise Scientific Journal. Pub. SPC PS «TECHNOLOGY CENTER» – 2016. – № 1/5(18) – С. 11–16.
24. Базиль Л. О. Інновації у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх словесників / Л. О. Базиль // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка / [ред. кол. : Сбруєва А. А. (гол. ред.) та ін.]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – Вип. 6 (24). – С. 391–402.
25. Базиль Л. О. Компетентність учителя рідної мови і літератури: генеза становлення і розвитку поняття / Л. О. Базиль // Вісник Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Вип. 14. – С. 185–195.

26. Базиль Л. О. Компетентність учителя як запорука його конкурентоспроможності (Kompetencje nauczycieli jako czynnik jego konkurencyjności) / Людмила Базиль // *Spoleczeństwo edukacja język / redaktor naczelny dr Anna Nowacka // Redakcja Naczelna Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku – WYDAWCA : Wydawnictwo PWSZ w Płocku Plac Dąbrowskiego 2, 2016. – Т. 3. – С. 7–14.*
27. Базиль Л. О. Конспект уроку: від запитання до відповіді : навч. посіб. / Л. О. Базиль, Г. П. Бондаренко, В. Ю. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2010. – 304 с.
28. Базиль Л. О. Літературне краєзнавство в системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури / Л. О. Базиль // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка / [ред. кол. : Курило В. С. (гол. ред.) та ін.]. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – Вип. 24 (259) грудень 2012. – Ч. II. – С. 91–101.*
29. Базиль Л. О. Літературознавча діяльність учителя у системі шкільної літературної освіти / Л. О. Базиль // *Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 20–25.*
30. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури : навч. програма курсу / Л. О. Базиль. – Луганськ : «Ноулідж», 2011. – 150 с.
31. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури крізь призму наукових підходів / Л. О. Базиль // *Українська мова і література в школі. – 2012. – № 8. – С. 32–37.*
32. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен / Л. О. Базиль // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол. Огнев'юк В. О., Бех І. Д., Хоружа Л. Л. [та ін.] / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем вихов. НАПН України. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – Вип. 20. – С. 35–42.*
33. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність як складова педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури / Л. О. Базиль // *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : колективна монографія – Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – С. 180–190.*
34. Базиль Л. О. Літературознавча освіта вчителя української мови і літератури: категоріальний зміст поняття / Л. О. Базиль // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія : зб. наук. праць / [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 35. – С. 173–179.*
35. Базиль Л. О. Літературознавча освіта вчителя: реалії сьогодення і тенденції розвитку / Л. О. Базиль // *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць звітно-наукової конф. викладачів університету за 2010 рік, 9–10 лютого 2011 р. / [укл.*



Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 15–17.

36. Базиль Л. О. Літературознавча освіта майбутніх словесників крізь призму навчальних планів і програм / Л. О. Базиль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.)]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14 (24). – С. 152–156.

37. Базиль Л. О. Методичні засоби технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури / Л. О. Базиль // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 8–19.

38. Базиль Л. О. Методологічні засади екзистенціалізму в розвитку літературознавчої компетентності майбутніх словесників / Л. О. Базиль // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2011. – Вип. 196. – С. 5–9.

39. Базиль Л. О. Методологічні принципи технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури / Л. О. Базиль // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей / [ред. кол. : Глузман О. В. (гол. ред.) та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 36. – Ч. 2. – С. 45–52.

40. Базиль Л. О. Модель науково-методичної системи розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: матеріали конференції / Л. О. Базиль // Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Симферополь : Издательство «Оджакъ», 2013. – С. 148–150.

41. Базиль Л. О. Модель розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: теоретичний аспект / Л. О. Базиль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.)]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 20 (30). – С. 13–20.

42. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у системі фахових практик: теоретичний аспект / Л. О. Базиль // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол. Огнев'юк В. О., Бех І. Д., Хоружа Л. Л. [та ін.] / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем вихов. НАПН України. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – № 17. – С. 25–32.

43. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Л. О. Базиль. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 574 с.
44. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: концептуально-теоретичні аспекти / Л. О. Базиль // ScienceRise Scientific Journal. Pub. SPC PS «TECHNOLOGY CENTER» – 2015. – № 9/5 (14) – С. 40–47.
45. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя: екзистенціальний підхід / Л. О. Базиль // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць / [за заг. ред. Г. Л. Токмань]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство, 2011. – Вип. 10. – С. 455–463.
46. Базиль Л. О. Роль і значення спецкурсів у формуванні літературознавчої компетентності майбутнього вчителя-словесника / Л. О. Базиль // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Вид-ць ПП Зволейко Д. Г., 2012. – Вип. 10. – С. 109–116.
47. Базиль Л. О. Сутність літературознавчої компетентності вчителя-філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти / Л. О. Базиль // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (22), Issue : 45, 2015. – С. 6–14
48. Базиль Л. О. Сучасний стан розвитку літературознавчої компетентності майбутніх словесників / Л. О. Базиль // Освіта на Луганщині : [науково-методичний журнал]. – 2010. – № 2 (33). – С. 105–111.
49. Базиль Л. О. Технологія формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у системі фахових практик / Л. О. Базиль // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 3. – С. 40–45.
50. Базиль Л. О. Учитель рідної мови і літератури: зарубіжний досвід / Л. О. Базиль // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / [голов. ред. Н. М. Бідюк]. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 136–145.
51. Базиль Л. О. Форми і методи реалізації технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури / Л. О. Базиль // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал РОШПО : зб. наук. праць / [ред. кол. : Микола Віднічук – головн. ред.]. – Рівне, 2013. – С. 70–76.
52. Базиль Л. О. Формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників через призму літературно-краєзнавчої підготовки / Л. О. Базиль // Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / [ред. колегія : О. М. Куцевол (голов. ред.)]. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2011. – С. 107–111.
53. Базиль Л. О. Формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників шляхом інтеграції історико-літературних курсів / Л. О. Базиль // Сучасні проблеми розвитку

людського суспільства : зб. матеріалів VII міжнар. наук.-практ. конф. Одеса–Лондон, 21–28 липня 2011 р. – Одеса, 2011. – С. 15–18.

54. Базиль Л. О. Формування філологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника / Л. О. Базиль // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 травня 2011 р., м. Суми, Сумський ОШПО). – Суми : РВВ СОШПО, 2011. – С. 22–25.

55. Базиль Л. О., Пустовіт В. Ю. Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика : [навч. посібн. для студ. гуманітарн. спец.] / Л. О. Базиль, В. Ю. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2012. – 244 с.

56. Базиль Л. О., Пустовіт В. Ю. Навчальні й наукові дослідження з дисциплін літературознавчого циклу : навч. посіб. / Л. О. Базиль, В. Ю. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2010. – 144 с.

57. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: дис. канд. пед. н. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомир, 2006. – 238 с.

58. Базиль Л. А. Развитие литературоведческой компетентности будущих учителей украинского языка и литературы: психологический аспект / Л. А. Базиль // Problems of modern pedagogics in the context of International educational standarts development : Materials digest of the XI International Research and Practice Conferences and I stage of the Championship in pedagogical sciences (London, January 31 – February 05 2013) / International Academy of Science and Higher Education. – London : IASHE, 2013. – С. 53–57.

59. Базиль Л. А. Реализация литературоведческой компетентности учителя украинского языка и литературы в условиях информационного общества / Л. А. Базиль // Education as the basis of the humanity evolution in conditions of the information environment of the society domination : Materials digest of the LI and the LII International Research and Practice Conferences and II study of the Championship in pedagogical sciences (London, May 21 – May 26 2013) / International Academy of Science and Higher Education. – London : IASHE, 2013. – С. 76–81.

60. Базиль Л. А. Формирование литературоведческой компетентности будущих учителей-словесников в системе профессиональных практик / Л. А. Базиль // Система ценностей современного общества : сб. мат-лов XVII Междунар. науч.-практ. конф. Одесса–Лондон, 19–23 января 2012 г. – Одесса, 2012. – С. 57–60.

61. Базиль Л. О. Формирование литературоведческой компетентности будущих учителей / Л. А. Базиль // Наука и образование : научно-теоретический и практический журнал. Серия : Педагогические науки / [редкол. М. Ф. Хабибулин, М. Ж. Доскеев, И. К. Сулейменов,

- К. О. Бунсейбаев, К. И. Досмаганбетов и др. ; отв. ред. С. В. Екимов]. – Уральск : Уралнаучкнига, 2013. – № 4 (52). – С. 46–57.
62. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : [монография] / В. И. Байденко. – Н. : Новгородский ГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.
63. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навчальний посібник] / Балл Г. О., Бастун М. В., Гордієнко В. І., Красильникова Г. В., Красильников С. Р. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
64. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Михайловна Балыхина. – М., 2000. – 386 с.
65. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : [научно-методическое пособие] / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : Полиграфия, 1996. – 261 с.
66. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
67. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
68. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : [учебн. пособ.] / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2002. – 216 с.
69. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. Трудов / М. М. Бахтин – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
70. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
71. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : [учебник] / С. Батышев, А. Новиков. – М. : Изд-во ЭГВС, 2009. – 456 с.
72. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
73. Белецкий А. И. В мастерской художника слова / А. И. Белецкий. – М. : Высшая школа, 1989. – 160 с.
74. Бердяев Н. А. Самопознание : сочинения / Н. А. Бердяев. – М. : ЗАО ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 1998. – 624 с.
75. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
76. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Надія Бібік // Гірська школа Українських Карпат – № 8 – 9. – 2013. – С. 26 – 30.

77. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя / НАПН України]. – [вид. 3-тє]. – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.
78. Білецький Л. Т. Основи літературно-наукової критики : (Спроба літер.-наук. методології). – Т. 1. Вировід.: Розвиток укр. літ.-наук. критики. Кн. 1 / Леонід Білецький. – Прага: Укр. громад. вид. фонд., 1925. – 311 с.
79. Білецький О. І. Письменник і епоха: збірник статей, досліджень, рецензій з питань української літератури / О. І. Білецький. – К. : Держ. вид-во худ. літ., 1963. – 547 с.
80. Білодід І. К. Про культуру педагогічної праці / І. К. Білодід – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. Школа», 1960. – 48 с.
81. Білоус Н. М. Підготовка студентів вузу до викладання літератури як мистецтва слова : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Н. В. Білоус – Київ, 1998. – 16 с.
82. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : [навчальний посібник] / П. В. Білоус. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 336 с.
83. Білоус П. В. Теорія літератури : [навчальний посібник] / П. В. Білоус. – К. : Академвидав, 2013. – 328 с.
84. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови) : [монографія] / Л. Я. Бірюк. – К.–Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. – 317 с.
85. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг ; Э. М. Мирский (сост., вступ. ст.). – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
86. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : [учебник для студентов педагогических вузов] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – [3-е изд., стер.]. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 400 с.
87. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Георгий Исаевич Богин. – М. : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 761 с.
88. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Диана Борисовна Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
89. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
90. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

91. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : [избр. психол. тр.] / Ли́дия Ильи́нична Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. – Воронеж : АПСН, 1996. – 352 с.
92. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упоряд. : Степко М. Ф., Боллобаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
93. Бондар В. І. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : [монографія] / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова ; за ред. В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 332 с.
94. Бондар В. І. Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення / Володимир Бондар // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 59–68.
95. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
96. Бондарева О. Є. Вступ до спеціальності. Філологія. Українська мова і література : навч. посібник / О. Є. Бондарева, О. Л. Доценко, Т. Л. Видайчук, Л. В. Волощук, С. О. Караман, С. М. Олійник; Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : КУ ім. Б. Грінченка, 2012. – 127 с.
97. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в разных областях и деятельности / Тереза Георгиевна Браже // Педагогические училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы. – Спб., 1996. – Ч. 1. – 107 с.
98. Брякова И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / И. Е. Брякова. – Санкт-Петербург, 2010. – 52 с.
99. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры / М. Бубер ; [пер. В. В. Рынкевича]. – М. : Республика, 1995. – С. 16–92.
100. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майтерність вчителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : «Рад. школа», 1963. – 187 с.
101. Буданов В. Г. Методология и принципы синергетики / Владимир Григорьевич Буданов // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 143–173.
102. Бутенко Л. В. Учитель літератури: вияв творчості й краси: підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів : [монографія] / Людмила Володимирівна Бутенко. – Херсон : Айтлант, 2008. – 232 с.

103. Бутенко Л. В. Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бутенко. – Луганськ, 2007. – 21 с.
104. Ванхузер К. Дж. Искусство понимания текста : литературоведческая этика и толкование Писания ; пер. с англ. – Черкасы : Коллоквиум, 2007. – 735 с.
105. Вашуленко М. С. Орієнтація професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти / Микола Самійлович Вашуленко // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2010. – № 14 : Пед. науки. – С. 85 – 91.
106. Ващенко Г. Г. Твори / Григорій Ващенко – К. : Школяр, 2000. – Т. 4 : Праці з педагогіки і психології. – 416 с.
107. Ващенко Г. Г. Український ренесанс ХХ століття / Григорій Григорович Ващенко – Торонто, 1953. – 80 с. Електронний ресурс / Режим доступу: <http://diasporiana.org.ua/ideologiya/206-vashhenko-g-ukrayinskiy-renesans-hh-stolittya/> – Назва з екрану.
108. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : Вид. об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
109. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.–Ірпінь : ВТО «Перун», 2005. – 1728 с.
110. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : [монографія] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
111. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.
112. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії : [монографія] / Андрій Олександрович Вітченко. – Луганськ : Шико, 2007. – 326 с.
113. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : нариси / Людмила Петрівна Вовк. – К. : УДПУ, 1994. – 228 с.
114. Вовк Л. П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій / Людмила Петрівна Вовк // Пульсар. – 2000. – № 9. – С. 45 – 47.
115. Вовк Л. П., Падалка О. С. та ін. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / [Вовк Л., Падалка О., Панченко Г., Акусок А., Вишківська В., Лещенко Н., Піскун О., Семерникова Р., Черкасов О., Шевченко А.] – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2007. – 239 с.

116. Вовк Л. П., Черкасов О. В. Корпоративні цінності вчителя / Людмила Петрівна Вовк, Олексій Володимирович Черкасов // Педагогічні кадри – 2005. – №3. – С. 2 – 9.
117. Вовк М. В. Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – перше десятиліття ХХІ ст.): теорія і практика : [монографія] / Мирослава Петрівна Вовк. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 419 с.
118. Вовк М. В. Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект : [програма спецкурсу для магістрантів філологічних факультетів вищих навчальних закладів] / Мирослава Петрівна Вовк; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : ІПОД НАПН України, 2013. – 72 с.
119. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : [монографія] / О. В. Вознюк. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
120. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : [монографія] / О. В. Вознюк. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 614 с.
121. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : [монографія] / Наталія Павлівна Волкова – Дніпропетровськ : Дніпропетров. нац. ун-т, 2005. – 304 с.
122. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посіб.] / Наталія Павлівна Волкова. – 4-те вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2012. – 616 с.
123. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
124. Выготский Л. С. Психология искусства: [монографія] / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 2008. – 350 с.
125. Вяликова Г. С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя : [монографія] / Галина Сергеевна Вяликова. – М. : МГОУ, 2006. – 240 с.
126. Галич О. А. Термінологія сучасної документалістики / Олександр Галич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Редакц.-вид. відділ ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 26. – С. 47–49.
127. Галич О. А. Теорія літератури : [підручник] / [Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. М. ; за наук. ред. Олександра Галича]. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
128. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література». – К., 2009 – 11 с.
129. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – [изд. 6-е]. – М. : УРСС Эдиториал, 2008. – 144 с.



130. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : [учебное пособие для студентов вузов] / М. В. Гамезо [и др.] ; общ. ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
131. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. – К. : Высшая школа, 1996. – 200 с.
132. Гладисhev В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : [монографія] / В. В. Гладисhev. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 370 с.
133. Глазунова О. И. Синергетика творчества: Опыт анализа художественного текста / Ольга Игоревна Глазунова ; предисл. Г. Г. Малинецкого. – М. : Книжный дом «Либроком», 2012. – 344 с.
134. Гнатко Н. М. Проблема креативности и подражания / Н. М. Гнатко. – М. : Изд-во РАН, Инт-т психологии, 1994. – 44 с.
135. Голуб Н. Б. Компетентнісний підхід до формування ідеалу вчителя / Ніна Борисівна Голуб // Риторика у вищій школі : [монографія] – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – С. 148–156.
136. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – [2-е вид., перероб.]. – К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
137. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
138. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [2-ге вид., доп. і випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
139. Горошкіна О. М. Риторична культура вчителя в умовах профілізації / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова, О. М. Рудіна, Л. В. Порохня; Упр. освіти і науки Луган. облдержадмін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 56 с.
140. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін» у магістратурі / О. Горошкіна // Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Філол. науки. – 2012. – № 24. – С. 119–127.
141. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.
142. Градовський А. В. Українська палітра на європейському тлі: формування у майбутніх учителів-словесників навичок компаративного аналізу художнього твору / А. В. Градовський. – Черкаси : [б. в.], 2011. – 220 с.
143. Гринченко Б. Д. На беспросветном пути: об украинской школе / Борис Гринченко. – 2-е изд., испр. – К. : Вік. 1907. – 101 с.
144. Гром'як Р. Т. Ще раз про структуру і статус методології / Р. Т. Гром'як // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філол. науки. Літературознавство. – 2008. – № 8. – С. 13 – 16.

145. Грушевський М. С. Історія української літератури / Михайло Грушевський – Нью-Йорк : Вид-во Т-ва «Книгоспілка», 1959. – 360 с.
146. Грушевський М. С. На порозі нової України : ст. і джерел. мат-ли / М. Грушевський; Ред. та вст. ст. Л. Винара. – Нью-Йорк: [б. в.], 1992. – 278 с.
147. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський. – К. : «Веселка», 1991. – 46 с.
148. Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008 – 516 с.
149. Гузій Н. В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : [монографія] / [Н. В. Гузій (керівник авт. кол.) та ін.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т перепідгот. та підвищ. кваліфікації, каф. пед. творчості. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 431 с.
150. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
151. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки о методике / Григорий Александрович Гуковский. – Тула : Автограф, 2000. – 224 с.
152. Гуляк А. Б. Вступ до літературознавства : [метод. посіб.] / А. Б. Гуляк, Л. В. Йолкіна, Н. Д. Осьмак. – К. : УВС ім. Юрія Липи, 2007. – 84 с.
153. Гура А. В. Филология в региональных университетах. Российский межрегиональный институт общественных наук [Электронный ресурс] / А. В. Гура. – Режим доступа : <http://www.iriss.ru/> – Заглав. с титул. экрана.
154. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
155. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : [монографія] / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. – 278 с.
156. Гусак П. М., Гусак Л. Є. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця / П. М. Гусак, Л. Є. Гусак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 43 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. – С. 7 – 11.
157. Гусак П. М. Генеза та сутнісні характеристики педагогічних технологій / П. М. Гусак // Соціальна педагогіка: теорія, технології та історія : навч.-метод. посіб. для підготовки до держ. атестації студ. за освітньо-кваліф. рівнем «бакалавр» / За ред. П. М. Гусака, І. Є. Остапівського. – Луцьк : Вежа-Друк, 2013 – С. 92–96.

158. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / В. В. Давыдов. – [изд. 2-е, доп. перераб.] – М. : «Академия», 2008. – 158 с.
159. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль ; под ред. Бодуэна де Куртенэ. – М. : Цитадель, 1998. – Т. 4. – 832 с.
160. Данильян О. Г. Філософія : [підручник] / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. [2-ге вид., допов. і переробл.] – Х. : Право, 2012. – 312 с.
161. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : [монографія] / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
162. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Наталія Миколаївна Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 256 – 265.
163. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
164. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р., № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9> – Назва з екрану.
165. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : [www.mon.gov.ua/laws/\\_1247.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc) – Назва з екрану.
166. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
167. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5 / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1. : Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.
168. Десять главных изменений в образовании будущего [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://imolod.com.ua/node/4222> – Назва з екрану.
169. Дзюба І. М. З криниці літ. : у 3 т. Т. 1 : Статті. Доповіді. Рецензії. Передмови. Дещо про добрих сусідів і духовну рідню / Іван Дзюба. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 975 с.
170. Дзюба І. М. З криниці літ. : у 3 т. Т. 2 : Шевченко і світ; Естетика і культурологія; знайомство з десятою Музою; «Бо то не просто мова, звуки...»; Тернисті дороги порозуміння / Іван Дзюба – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 976 с.
171. Дзюба І. М. З криниці літ. : у 3 т. Т. 3 : Літературні портрети; Дніпровський меридіан; Зі спогадів / Іван Дзюба – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 976 с.
172. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

173. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
174. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії / М. П. Драгоманов. – К. : Б.в., 1877. – 154 с.
175. Драгоманов М. П. Листи на Наддніпрянську Україну / М. П. Драгоманов. – К. : Криниця, 1917. – 169 с.
176. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : Институт повышения квалификации, 2002. – 242 с.
177. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.
178. Дубасенюк О. А. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів / Олександра Антонівна Дубасенюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 3–7.
179. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, С. В. Лісова, М. М. Осадчий, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька ; за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
180. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
181. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Татьяна Владимировна Ежова. – Оренбург: ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», 2009. – 51 с.
182. Еко У. Поетика відкритого твору / перекл. Уляни Головацької // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. Марії Зубрицької] – [2-е вид., допов.] – Львів : Літопис, 2001. – С. 406–420.
183. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень / Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
184. Енциклопедія Українознавства: Словникова частина / [гол. ред. В. Кубійович]. – Львів : НТШ, 1996. – Т. 5 : Перевидання в Україні. – С. 1601–2000.
185. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, Русский язык, 2000. – Т. 1. – 1233 с.

186. Європейський простір у сфері вищої освіти: Спільна декларація міністрів освіти Європи від 19.06.99: (Болонська декларація) // Вища школа. – 2000. – № 2. – С. 13–15.
187. Єфремов С. О. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – К. : Феміна, 1995. – 688 с.
188. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : [монографія] / Вікторія В'ячеславівна Желанова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 505 с.
189. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : [монографія] / С. О. Жила. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2004. – 360 с.
190. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Нессен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
191. Жулинський М. Г. Із забуття – в безсмертя / М. Г. Жулинський. – К. : Дніпро, 1990. – 447 с.
192. Журавлева Т. А. Особенности терминологической номинации / Т. А. Журавлева. – Донецк: Донбасс, 1998. – 252 с.
193. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : [навч. посібн.] / Юрій Іванович Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 304 с.
194. Загашев И. Критическое мышление: технология развития / И. Загашев, Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Альянс-Дельта, 2004. – 428 с.
195. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
196. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учебное пособ.] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 187 с.
197. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова. – Тюмень : ТюмГУ, 2001. – 149 с.
198. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4> – Назва з екрану.
199. Закон України «Про освіту» № 1060–ХІІ від 23.05.1991 р. // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавн., 2004. – С. 21 – 52.
200. Зарицький М. С. Проблема теорії і практики сучасного українського термінознавства / М. С. Зарицький // Вісник Книжкової палати. – 1998. – № 1. – С. 20 – 23.
201. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Захарчук-Дуке Ольга Олександрівна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2015. – 20 с.

202. Збірник постанов та розпоряджень по Народному Комісаріату освіти УРСР. – Вип. 1. – Х., 1920. – 60 с.
203. Звіти ЗНО. Офіційний сайт Українського центру оцінювання якості освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/reports/> – Назва з екрану.
204. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учебное пособие] / Э. Ф. Зеер, А. С. Павлова, Э. Э. Сыманюк – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
205. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер [3-е изд. перераб. и доп.] – М. : Академический проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
206. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : [учебное пособие] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 239 с.
207. Зеров М. К. Твори: в 2 т. / М. К. Зеров / [упорядн. Г. П. Кочур, Д. В. Павличко]. – К. : Дніпро, 1990. Т. 1 – 601 с.
208. Зеров М. К. Твори: в 2 т. / М. К. Зеров / [упорядн. Г. П. Кочур, Д. В. Павличко]. – К. : Дніпро, 1990. Т. 2 [Історико-літературні та літературознавчі праці] – 601 с.
209. Зеров М. К. Українське письменство / М. К. Зеров / [упорядн. М. Сулима, післямова М. Москаленка]. – К. : Основа, 2002. – 1301 с.
210. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2004. – 180 с.
211. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
212. Зіньковський Ю. Ф. Каміні спотикання вітчизняної вищої освіти // Юрій Францевич Зіньковський // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 7–18.
213. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // Kstafcenezawodowe: pedagogikaipsihologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал ; [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – Ченхстохова ; Київ, 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.
214. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
215. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, І. Ф. Кравченко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
216. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

217. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] – К.–Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
218. Зязюн І. А. Філософія ціннісних відношень / І. А. Зязюн // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 22–26.
219. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
220. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монографія] / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
221. Ильин В. В. Аксиология / Виктор Васильевич Ильин. – М. : МГУ, 2005. – 216 с.
222. Ильин Е. Н. Рождение урока / Евгений Николаевич Ильин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
223. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
224. Іванишин П. В. Українське літературознавство постколоніального періоду : [монографія] / Петро Іванишин. – К. : ВЦ «Академія», 2014. – 192 с.
225. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
226. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури / О. О. Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – 184 с.
227. Ісаєва О. О. Читацькоцентрична парадигма вивчення світової літератури і предметний підручник: у пошуках відповідності / Олена Олександрівна Ісаєва // Матеріали науково-методичної конференції «Шляхи розвитку інформаційно-методичного середовища вчителя світової літератури» (25 серпня 2011 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ipro.kubg/files/.../Исаева.doc](http://www.ipro.kubg/files/.../Исаева.doc) – Назва з екрану.
228. Історія зарубіжної літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття : [навч. посіб.] / К. В. Таранік-Ткачук, Г. В. Бітківська ; Київський університет імені Бориса Грінченка – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012 – 144 с.
229. Історія української літератури : [навч. програма нормативної дисципліни для вищих закладів освіти] / Ю. І. Ковалів (уклад.) ; М. К. Наєнко (ред.) ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1999. – 135 с.
230. Історія української літератури ХІХ ст. (70 – 90-ті роки) : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. : у 2 кн. / [Гнідан О. Д., Дем'янівська Л. С., Кіраль С. С. та ін.] ; за ред. О. Д. Гнідан. – К. : Вища школа, 2002. Кн. 1. – 2002. – 576 с.

231. Історія української літератури ХІХ ст. (70–90-ті роки) : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. : у 2 кн. / [Гнідан О. Д., Дем'янівська Л. С, Кіраль С. С. та ін.] ; за ред. О. Д. Гнідан. – К. : Вища школа, 2002. Кн. 2. – 2002. – 440 с.
232. Історія української літератури ХІХ століття : [підручник для студ. філол. спец. вищ. навч. закладів] : у 2 кн. / [Жулинський М. Г., Бондар М. П., Гончар О. І. та ін.] ; за ред. М. Г. Жулинського (ред.) – К. : Либідь, 2005. Кн. 1 – 2005. – 656 с.
233. Історія української літератури ХІХ століття : [підручник для студ. філол. спец. ВНЗ] : у 2 кн. / [Жулинський М. Г., Бондар М. П., Гундорова Т. І. та ін.] ; за ред. М. Г. Жулинського (ред.) – К. : Либідь, 2006. Кн. 2 – 2006. – 711 с.
234. Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття : [робоча навчальна програма] / Укладачі: А. Гуляк, Н. Янкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philolog.univ.kiev.ua/php/kafkaf.php?id=2&sid=1>.
235. Історія української літератури. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. : [підруч. для студ. вищих навч. закл.] : у 2 кн. / [Гнідан О. Д., Семенюк Г. Ф., Гаєвська Н. М. та ін.] ; за ред. О. Д. Гнідан. – К. : Либідь, 2005. Кн. 1. – 2005. – 624 с.
236. Історія української літератури. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. : [підруч. для студ. вищих навч. закл.] : у 2 кн. / [Гнідан О. Д., Семенюк Г. Ф., Гаєвська Н. М. та ін.] ; за ред. О. Д. Гнідан. – К. : Либідь, 2005. Кн. 2. – 2005. – 496 с.
237. Історія української літератури ХХ століття: [навч. посіб.] у 2 кн. / [Агеєва В. П. та ін.] ; [за ред. В. Г. Дончика]. – К. : Либідь – Кн. 1. [1910 – 1930-ті роки] – [2-ге вид.]. – 1994. – 784 с.
238. Історія української літератури ХХ століття: [навч. посіб.] у 2 кн. / [Агеєва В. П. та ін.] ; [за ред. В. Г. Дончика]. – К. : Либідь – Кн. 2. Ч. 1 [1940 – 1950-ті роки] – [2-ге вид.]. – 1994. – 368 с.
239. Історія української літератури ХХ століття: [навч. посіб.] у 2 кн. / [Агеєва В. П. та ін.] ; [за ред. В. Г. Дончика]. – К. : Либідь – Кн. 2. Ч. 2 [1950 – 1990-ті роки] – [2-ге вид.]. – 1995. – 512 с.
240. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Ленинград : ЛГУ, 1991. – 319 с.
241. Каган М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 283–304.
242. Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : [навч.-метод. посібн.] / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк. – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2013. – 155 с.
243. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монографія] / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.



244. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
245. Камю А. Сочинения : в 5 т. / Альбер Камю. – Х. : Фолио, 1997. – Т. 2. – 527 с.
246. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
247. Кан-Калик В. В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
248. Кан-Калик В. В. Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя] Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
249. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. – [изд. 2-е]. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
250. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра ; [пер. с англ. ; под ред. В. Г. Трилиса]. – М. : ИД «София», 2003. – 310 с.
251. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : [навч.-метод. посіб.] / Алла Йосипівна Капська – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
252. Караман С. О. «Мрії, вистраждані життям...»: до 145-ї річниці з дня народж. Б. Д. Грінченка : [монографія] : у 2 ч. / С. О. Караман, О. В. Караман, З. П. Бакум, Н. М. Дика, Н. І. Богданець-Білоskalенко, Л. В. Волощук, І. В. Погребняк, А. І. Кочеткова, Г. С. Лозко; Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка. – К., 2009. – Ч. 2 – 168 с.
253. Карасик В. И. О категориях дискурса [Электронный ресурс] / В. И. Карасик – Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/> – Заглав. с титул. экрана.
254. Карпов А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма [Электронный ресурс] / А. В. Карпов, А. С. Петровская. – Режим доступа : [www.drupal.psychosfera.ru](http://www.drupal.psychosfera.ru) – Заглав. с титул. экрана.
255. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.
256. Кашкарева Е. А. Текстовая деятельность педагога в процессе формирования литературоведческой компетентности будущего учителя-филолога : из опыта преподавания интегрированного учебного курса «Филологические взаимосвязи культур русского и мордовского народов» / Е. А. Кашкарева, Т. В. Мардаева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 8. – С. 29–33.

257. Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века: [монография] / Кичева Инна Васильевна. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2004. – 507 с.
258. Кічук Я. В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика: [монографія] / Я. В. Кічук. – Ізмаїл: Сміл, 2009. – 232 с.
259. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
260. Класифікатор професій із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 18 листопада 2014 року N 1361 (зміни, затверджені наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 18 листопада 2014 року N 1361). [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://golovbukh.ua/regulations/1521/8196/8197/461157/> – Назва з екрану.
261. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія / В. В. Клименко – К. : Видавн. Дім «Слово», 2013. – 640 с.
262. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
263. Клочек Г. Д. Энергия художного слова : [зб. статей] / Г. Д. Клочек. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 448 с.
264. Коваль В. О. Ключові поняття методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів: (термінологічний аспект дослідження)/ В. О. Коваль// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Сер. «Педагогічні науки». – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, Ч. 2. – С. 234–239.
265. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : [монографія] / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.
266. Козлик І. В. Теоретичне вивчення філософської лірики і актуальні проблеми сучасного літературознавства : [монографія] / І. В. Козлик. – Івано-Франківськ : Поліскан ; Гостинець, 2007. – 591 с.
267. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 84 – 89.
268. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.] / Ян Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
269. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.] / Ян Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

270. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с.
271. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.
272. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: [монографія] / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
273. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [колективна монографія] / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. [та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
274. Конституція України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page> – Назва з екрану.
275. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf> – Назва з екрану.
276. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 988 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.education.gov.ua> – Назва з екрану.
277. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / [уклад.: Віктор Андрущенко, Іван Зязюн]. – К.: [б. в.], 2011. – 16 с.
278. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: [монографія] / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 234 с.
279. Концепція гуманітарної освіти України: затв. МО України від 10 квіт. 1996 р. – К.: Генеза, 1997. – 13 с.
280. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року / за кер. В. М. Гейця // Секція суспільних і гуманітарних наук НАН України. – К., 2011. – 55 с.
281. Концепція державної мовної політики в Україні [Електронний ресурс]. / Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/161/2010> – Назва з екрану.

282. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс]. / Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua> – Назва з екрану.
283. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. / Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vihovannya/> – Назва з екрану.
284. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14 серпня 2013 року [Електронний ресурс] / Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/) – Назва з екрану.
285. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / О. А. Копусь. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – 429 с.
286. Корець М. С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Корець Микола Савич ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 38 с.
287. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика, 1999. – № 3. – С. 43–49.
288. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. член-кореспондента АПН СРСР Л. М. Проколієнка ; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Вид-во «Рад. школа», 1989. – 608 с.
289. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учебн. пособ.] для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
290. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексева. – М. : Проспект, 2000. – 400 с.
291. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
292. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
293. Кривопишина О. А. Психологія літературної творчості в юності : [монографія] / О. А. Кривопишина. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – 448 с.
294. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : [навч. посібн.] / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
295. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття: (З циклу щорічних пам'ятних лекцій ім. А. Оленської-Петришин, 2002 р.) / С. Б. Кримський. – К. : Академія, 2003. – 32 с.

296. Крисоватий А. І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика / Андрій Крисоватий // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 114 – 121.
297. Крыжановская А. В., Симоненко Л. А. Актуальные проблемы упорядочения научной терминологии / А. В. Крыжановская, Л. А. Симоненко – К. : Высшая школа, 1987. – 164 с.
298. Кузнецова Г. П. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення / Галина Кузнецова // Українська мова й література в школі. – 2013. – № 5. – С. 42 – 50.
299. Кузнецова Г. П. Формування рівня готовності студентів філологічних факультетів до викладання української літератури у процесі педагогічної практики : (інтерактивний методичний колоквиум) / Галина Петрівна Кузнецова / МОНу ; ГДПУ. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 86 с.
300. Кузь В. Г. Особистісно-орієнтована педагогічна технологія – нова освітня філософія // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : науковий збірник / МОН України, УДПУ імені Павла Тичини ; ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.), І. Д. Бех, Н. М. Бібік. – К. : Науковий світ, 2003. – Вип. 6. – С. 6 – 15.
301. Кузь В. Г. Готуємо вчителя для школи нового покоління / В. Г. Кузь // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 10 – 13.
302. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.
303. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина, Артур Александрович Реан. – СПб. : С.-ПбГУ, 1993. – 119 с.
304. Куллоткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Куллоткин. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 84 с.
305. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка й психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
306. Курилов В. В. Теория литературы в системе литературоведческого знания: [монография] / Курилов Валентин Васильевич. – Ростов н/Д, 2004 – 386 с.
307. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : [навчальний посібник] / О. М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
308. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія] / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
309. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. – 338 с.
310. Кьеркегор С. Наслаждение и долг / Серен Кьеркегор. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 504 с.

311. Кьверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кьверялг. – Таллин : Валгус, 1980 – 335 с.
312. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : [учебное пособие для студентов-филологов] / С. П. Лавлинский – М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
313. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : [монографія] / Олександр Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
314. Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки : [монографія] / Олена Олександрівна Лаврентьєва ; за ред. Л. О. Хомич. – К. : КНТ, 2014–456 с.
315. Лаврусенко М. І., Михида С. П., Тарасова М. О. Історія літературознавства [навчально-методичний комплекс (за вимогами кредитно-модульної системи)]; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2010. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 48 с.
316. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Тадеуш Левовицький; пер. з пол. А. Івашко; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К.; Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.
317. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 346 с.
318. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 658 с.
319. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России / В. Т. Лисовский. – СПб. : СПбГУП, 2000. – 512 с.
320. Лихачев Д. С. О филологии / предисл. Л. А. Дмитриева / Дмитрий Сергеевич Лихачев. – М. : Высш. школа, 1989. – 208 с.
321. Лихачев Б. Т. Основные категории педагогики / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 10–18.
322. Література. Теорія. Методологія / [пер. з польськ. С. Яковенка; упорядк. і наук. ред. Д. Уліцької]. – [2-ге вид.]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 543 с.
323. Літературний процес в Україні : нові підходи, оцінки : [Робоча навчальна програма курсу спеціалізації «Українське літературознавство»] / Л. С. Семенюк та ін. (уклад.) ; Волинський державний університет ім. Лесі Українки. Філологічний факультет. Кафедра української літератури. – Луцьк : РВВ Вежа, 2005. – 61 с.
324. Літературний твір як структурний елемент художньо-філософської концепції світу : [монографія / заг. ред. О. В. Даниліної]. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 176 с.

325. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1. – 627 с.
326. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2. – 624 с.
327. Локшина О. І. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. І. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – С. 204–210.
328. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
303. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / Алексей Фёдорович Лосев. – М. : Мысль, 1991. – 527 с.
329. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2010. – 704 с.
330. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – С. 14–287.
331. Лотце Р. Г. Микрокосм: Мысли о естественной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии: Жизнь. / Рудольф Герман Лотце / Пер. с нем. – М. : Либроком, 2012. – 367 с.
332. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2009. - № 2(63) – С. 13 – 25.
333. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / [В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза]. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
334. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / Александр Романович Лурия. – СПб., Питер, 2006 – 320 с.
335. Лугай В. С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / В. С. Лугай. – К. : ДАККО, 1996. – 256 с.
336. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : «Радянська школа», 1961. – 375 с.
337. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори : статті, лекції, виступи / за заг. ред. Е. Мединського, І. Сवादковського. – К.; Х. : Рад. Школа, 1947. – 280 с.
338. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 91–98.
339. Марко В. П. Аналіз художнього твору : [навчальний посібник] / В. П. Марко. – К. : Академвидав, 2013. – 280 с.
340. Марко В. П. Вступ до літературознавства: [методичний посібник] / В. П. Марко. – Кіровоград: Вид-во КДПУ, 2010. – 132 с.

341. Маркова А. К. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / А. К. Маркова // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–126.
342. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
343. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / Олександра Іванівна Мармаза. – Х. : «Основа», 2007. – 448 с.
344. Мартынюк О. И., Медведев И. Н., Панькова С. В., Соловьева О. И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета) / под научной редакцией д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой, канд. физ.-мат. наук, доц. И. Н. Медведева. – М. : б.и., 2006 – 57 с.
345. Марченко Н. Дітям потрібне щеплення любов'ю до книги задля любові до життя / Наталія Марченко // Ключ. – 2012. – 13 липня [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/124>. – Назва з екрану.
346. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
347. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 300 с.
348. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
349. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посіб. для студ.-філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Л. І. Мацько. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
350. Мерло-Понти М. Око и дух / Морис Мерло-Понти. – М. : Искусство, 1992. – 63 с.
351. Месконт М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело ЛТД, 1992. – 708 с.
352. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : [навч. посіб., вид. 3-тє, переробл.] / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. П. Захарченко, О. В. Вознюк, Н. З. Сіранчук / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.
353. Методы системного педагогического исследования : [учебное пособие] / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
354. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.



355. Михальчук Н. О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками: [монографія] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : ТОВ фірма «Принт Хауз», 2012. – 368 с.
356. Мишлимович М. Я. Диалоговые технологии на уроках литературы / М. Я. Мишлимович / Проблемы формирования массового сознания в условиях межкультурной коммуникации : Сборник материалов Всероссийской научной междисциплинарной Интернет-конференции / Отв.ред. В. В. Хлынова – Якутск, 2009. – 192 с.
357. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / О. К. Мілютіна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
358. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури : [підручник] / Л. Ф. Мірошниченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
359. Мітосек З. Теорії літературознавчих досліджень / Зофія Мітосек ; [пер. з польськ. В. Гуменюк]. – Сімферополь : Таврія, 2005. – 408 с.
360. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: [колективна монографія]: 10-й річниці Ін-ту вищої освіти НАПН України присвячується / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : б. н. и., 2009. – 504 с.
361. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії : теоретичний і методичний аспекти : [монографія] / Віктор Мозговий. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 492 с.
362. Моклиця М. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія літератури» для студентів спеціальності 8.030301 «Українська мова та література» / розробник Марія Моклиця – Луцьк: Східноукраїнський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – 17 с. [Електронний ресурс] / Режим доступу:[http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/teoriya\\_lit\\_mag-tokl.pdf](http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/teoriya_lit_mag-tokl.pdf) – Назва з екрану.
363. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: [монографія] / Вадим Монахов – Волгоград: Перемена, 2006. – 425 с.
364. Мотивация – Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/2755](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2755). – Загл. с экрана
365. Мыслители Греции : от мифа к логике : [сочинения]. – М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков, Фолио, 1998. – 832 с. – (Антология мысли).
366. Мясичев В. Н. Психология отношений : [избр. труды] / В. Н. Мясичев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
367. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навч. посібн.] / О. Г. Мороз, П. М. Гусак, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко та ін.; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.

368. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література. 5 – 9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
369. Наєнко М. К. Історія українського літературознавства і критики : [навчальний посібник] – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 520 с.
370. Наєнко М. К. Художня література України. Від міфів до модерної реальності / Михайло Кузьмович Наєнко. – К. : ВЦ «Просвіта», 2008. – 1063 с.
371. Наказ МОН від 06.11.2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4636>
372. Наказ МОН від 12.04.2016 № 419 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 листопада 2015 року № 1151» (внесення змін до таблиці відповідностей переліку галузей знань і спеціальностей) [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5541>
373. Наукові основи методики літератури : [навч.-метод. посіб.] / [за ред. Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
374. Національна доктрина розвитку освіти в Україні: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> – Назва з екрану.
375. Національна рамка кваліфікацій: додаток до постанови Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 104–111.
376. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.iitzo.gov.ua/files/proekt\\_rozvitku\\_osviti\\_2012\\_2021\\_.doc](http://www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc). – Назва з екрану.
377. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.dk003.com/> – Назва з екрану.
378. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать, творить : книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 270 с.
379. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
380. Ницше Ф. По ту сторону Добра и Зла / Фридрих Ницше. – М. : Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. – 1055 с.
381. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: книга для всех и ни для кого / Фридрих Ницше – М. : Мартин, 2005. – 416 с.
382. Ничкало Н. Г. Етап зрілості і творчості / Нелля Ничкало // Проф.-техн. освіта. – 2013. – № 2. – С. 2 – 3.

383. Ничкало Н. Г. Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [голов. ред. : І. А. Зязюн]. Вип. 5(9). – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – С. 29–35.
384. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К., 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
385. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє : [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало. – К. : Вища школа, 2001. – 456 с.
386. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник / Андрій Сергійович. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
387. Нова школа: простір освітніх можливостей : [уклад. Л. Гриневич, О. Єлькін, С. Калашнікова, І. Коберник та ін.] / за заг. ред. Михайла Грищенка. – К. : Вид-во КУБГ, 2016. – 37 с.
388. Новейший философский словарь. Постмодернизм / глав. ред. и сост. А. А. Грицанов. – Минск : Современный литератор, 2007. – 816 с.
389. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – вид. 2-ге, випр. – К. : АКОНІТ, 2005. – Т. 2 – 926 с.
390. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования / Александр Михайлович Новиков, Дмитрий Александрович Новиков. – М. : Либроком, 2012. – 280 с.
391. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : [монографія] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
392. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : [монографія] / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : «Інновація», 2011. – 178 с.
393. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с.
394. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / Іван Іванович Огієнко. – Факс. вид. – К. : Обереги, 1994. – 72 с.
395. Огієнко І. І. Рятування України / Іван Іванович Огієнко / Упорядн., авт. передм. і комент. М. С. Тимошик – К. : Наша культура і наука, 2005. – 464 с.
396. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Віктор Олександрович Огнев'юк – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

397. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія» – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 2. – С. 9–14.
398. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [14-е изд., стереотип.]. – М. : Рус.яз., 1983. – 816 с.
399. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
400. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Д. Онкович. – К. : Інститут вищого образования Академии педагогических наук Украины, 2004. – 22 с.
401. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : [учебное пособие для студ. психол. фак. вузов.] / Александр Борисович Орлов. – М. : Academia, 2002. – 270 с.
402. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [монографія / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна] – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
403. Ортега-і-Гасет Х. Дегуманізація мистецтва / Хосе Ортега-і-Гасет // Вибрані твори / Хосе Ортега-і-Гасет. – К. : Основи, 1994. – С. 241–243.
404. Освіта в Європі: основні характеристики = Education in Europe: the main features: [навч. посібник] / М. В. Гаврилюк, М. П. Лещенко, З. Т. Магдач, Н. В. Муқан. – Львів: Вид-во «Бескид Біт», 2008. – 244 с
405. Освіта дорослих : енциклопед. слов. / Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; упоряд.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна ; ред. рада: В. Г. Кремень (голова), Ю. В. Ковбасюк (співголова), Н. Г. Протасова (координатор проекту) [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 491 с.
406. Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд. : Н. Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2016. – 548 с.
407. Основи наукових досліджень : [навчальний підручник] / [В. І. Саюк, О. Л. Ануфрієва, Н. Ю. Воляннюк, Н. В. Гузій, Ю. С. Осокіна, Н. М. Скоробагатько, Є. Р. Чернишова, Г. О. Штомпель ; за ред. В. І. Саюк, Є. Р. Чернишової]. – К. : Пед. думка, 2012. – 144 с.
408. Основи педагогіки вищої школи : [навч.-метод. комплекс для аспірантів і магістрів / [укл. Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семерникова]; Міністерство освіти і науки України, М. П. Драгоманова. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 59 с.

409. Основная образовательная программа по направлению подготовки 032700.62 Филология профиль: Отечественная филология (русский язык и литература) [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://www.chsu.ru/documents/10157/59158/%D0%9E%D0%9E%D0%9F\\_032700.62\\_%D0%9F2.pdf](http://www.chsu.ru/documents/10157/59158/%D0%9E%D0%9E%D0%9F_032700.62_%D0%9F2.pdf) – Заглав. с титул. екрана.
410. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Н. М. Остапенко. – Київ, 2010. – 43 с.
411. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
412. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, для осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2015 році [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://kievtest.org.ua/1381995477> – Назва з екрану.
413. Офіційний веб-сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrstat.org/uk> – Назва з екрану.
414. Опшанин Д. А. Концепция оперативного отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение : [сборник статей] – М. : Наука, 1997. – 256 с.
415. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
416. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка вчителя : [монографія] / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова / О. С. Падалка – К. : Четверта хвиля, 2001. – 310 с.
417. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / Валентина Федоровна Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
418. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти] / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
419. Педагогика : [учебное пособие] / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – [3-е изд.]. – М. : Школа-Пресса, 2000. – 512 с.
420. Педагогическая подготовка учителя-филолога. (Идеология, содержание, технология) : [учебное издание] / под ред. Е. П. Белозерцева. – М. : Валент, 1996. – 103 с.

421. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
422. Педагогіка вищої школи / [авт. : В. П. Андрущенко, С. А. Калашникова, О. М. Комар [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
423. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд]. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
424. Педагогічна конституція в Європі [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://pedagog-mo.ru/docs/articles/documents/pdf> – Назва з екрану.
425. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / [Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко [та ін.]; за ред. Л. М. Проколієнка, Д. Ф. Ніколенка]. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
426. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолук, О. Т. Шпак; Міністерство освіти України, УДПУ імені М. П. Драгоманова, Лабораторія педагогічної технології Волинського державного педагогічного університету ім. Лесі Українки. – К. : Укр. енциклопедія, 1995. – 252 с.
427. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки / М. Пентилюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / гол. ред. М.Т. Мартинюк. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – Ч.2. – С. 290 – 297.
428. Пентилюк М. І. Професійна підготовка студентів-філологів : засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24.
429. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
430. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с.
431. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран [Электронный ресурс] / А. Ф. Пискунов // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 9 (июль-сентябрь). – Режим доступа: [http://charko.narod.ru/tekst/an9/3\\_1.html](http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html). – Заглав. с титул. экрана.
432. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

433. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
434. Побірченко Н. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування вищої педагогічної освіти / Н. С. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 3–5.
435. Поваренков Ю. П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей / Ю. П. Поваренков // Развитие и диагностика способностей / [отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков]. – М. : Наука, 1991. – С. 107–125.
436. Повість временних літ. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://izbornyk.org.ua/pvlyar/yar01.htm> – Назва з екрану.
437. Погребенник В. Ф. Інтерактивні стратегії читання і письма для розвитку критичного мислення студентів-філологів / Володимир Федорович Погребенник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Спецвип. : Актуальні проблеми філологічної освіти та науки. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 20 (30). – С. 165–169.
438. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [3-тє вид., випр. і доп.]. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
439. Подчалимова Г. Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика / Г. Н. Подчалимова. – М.–Курск : КГПУ, 2001. – 494 с.
440. Подшивайлов Ф. М., Сергєєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник. Методичні рекомендації / Ф. М. Подшивайлов, О. П. Сергєєнкова – К. : Інститут обдарованої дитини. – 55 с.
441. Полонский В. М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики [Электронный ресурс] / В. М. Полонский // Образование и общество. – 2004. – № 4. – Режим доступа: <http://www.education.rekom.ru>. – Заглав. с титул. экрана.
442. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Пометун. – Режим доступу : [http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue\\_artikle22;0/32k](http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_artikle22;0/32k) – Назва з екрану.
443. Пометун О. І. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті / О. І. Пометун // Відкритий урок. – 2004. – № 17–18. – С. 13–17.
444. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.

445. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 278 с.
446. Пореченкова Е. А. Развитие филологической компетенции в системе школа-ВУЗ и способы её контроля : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Е. А. Пореченкова. – М., 2009. – 23 с.
447. Порус Б. Н. Синергетика, екзистенціалізм та персонологія у концептуальній основі освітнього процесу / Борис Натанович Порус // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2 (33). – С. 44–53.
448. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.
449. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова / О. О. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
450. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ. Ю. А. Данилова]. – [3-е изд.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 312 с.
451. Програми курсів за вибором і факультативів з української літератури. 8–11 класи / [за заг. ред. К. В. Таранік-Ткачук]. – К. : Грамота, 2011. – 312 с.
452. Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. Основные результаты. Грамотность чтения [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://centeroko.ru/pisa/pisa\\_res.htm](http://centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm)
453. Просецкий П. А. Психология творчества : [учебное пособие] / П. А. Просецкий, В. А. Семиченко. – М. : Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. Ленина, 1989. – 83 с.
454. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку : [монографія] / Н. Г. Протасова ; М-во освіти України, Держ. акад. керів. кадрів освіти. – К. : [б. в.], 1998. – 172 с.
455. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : [учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология»] / Н. С. Пряжников. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
456. Психологические основы профессиональной деятельности : [хрестоматія] / [сост. В. А. Бодров]. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2007. – 855 с.
457. Психология развития / [под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой]. – М. : ЧеРо, 2005. – 524 с.
458. Психология : [учебник для гуманитарных вузов] / [под общ. ред. В. Н. Дружинина]. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.



459. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник Олександр Максимович Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
460. Психологічні засади розуміння поетичного тексту. Програма навчального спецкурсу для студентів спеціальності 6.020303 «Філологія» / [розробник І. О. Ніколайчук]. – Рівне : РДГУ, 2008. – 24 с.
461. Психологія : [підручник] / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова]. – [4-ге вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
462. Психолого-педагогічні основи навчання: [навчальний посібник] – 3-є вид., перероб. і допов. / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко; Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К. : Український центр духовної культури, 2008. – Т. 2. – 440 с.
463. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : [монографія] / за ред. Олега Матвійовича Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
464. Пуховська Л. П. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики / Людмила Пуховська. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://pandia.ru/text/79/507/1578.php> - Назва з екрану.
465. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
466. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / О. М. Ратушняк. – К., 2008. – 20 с.
467. Реан А. А. Психология личности / Артур Александрович Реан – СПб. : Питер, 2016. – 288 с. – Серия (Мастера психологии).
468. Реформа и развитие высшего образования: программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – С. 35–36.
469. Решетняк Л. О. Підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти: Криворізький ДПУ – Кривий Ріг, 2006. – 23 с.
470. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр. 2003. – 204 с.
471. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : [навчальний посібник] / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 400 с.
472. Рогов Е. И. Выбор профессии. Становление профессионала : [монография] / Евгений Иванович Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 236 с.

473. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
474. Розин В. М. Философия образования : этюды-исследования / Вадим Маркович Розин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.
475. Розов М. А. Механизмы развития знания / Михаил Розов // Информационное общество. – 2011. – № 1. – С. 59 – 77.
476. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – С. 81 – 89.
477. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Романенко Михайло Ілліч; Дніпропетровський нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2003. – 47 с.
478. Романишина Н. В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення : [монографія] / Н. В. Романишина. – Рівне : ТзОВ «Принт Хауз», 2013. – 576 с.
479. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Вступ до інноватики вищої освіти : [монографія] / О. О. Романовська, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Укр.-америк. гуманіт. ін-т «Вісконсин. міжнар. ун-т (США) в Україні». – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 132 с.
480. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
481. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. Я. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» Електронний ресурс / Режим доступу: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical) – Назва з екрану.
482. Савчин М. В. Методологеми психології : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К. : «Академвидав», 2013. – 224 с.
483. Сагач Г. М. Риторика : [монографія] / Сагач Галина Михайлівна. – К. : ІСДОУ, 1993. – 148 с.
484. Сагач Г. М. Слово животворяще (духовні засади педагогічної риторики) : навч. посіб. з педагогічної риторики для вищих і середніх навч. закладів України / Г. М. Сагач. – К. : Пошук, 2000. – 268 с.
485. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
486. Саух П. Ю. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформації науки / Петро Саух // Шлях освіти. – № 1. – 2007. – С. 2 – 7.

487. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: [монографія] / Петро Юрійович Саух. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
488. Сафарян С. І. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту шкільної літературної освіти / С. Сафарян // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. – 2008. – № 10. – С. 4–6.
489. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 278 с.
490. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
491. Селіванова О. О. Засади сучасної лінгвометодології / Олена Селіванова // Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття : матеріали III Всеукр. науково-практ. інтернет-конф. : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – С. 172–175.
492. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
493. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
494. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2005. – 476 с.
495. Семенов О. М., Базиль Л. О. Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки / Олена Семенов, Людмила Базиль. – К. : Фенікс, 2008. – 240 с.
496. Семенов О. М., Базиль Л. О. Мовна особистість учителя в художній літературі : навч. посіб. / Л. О. Базиль, О. М. Семенов. – К. : Фенікс, 2008. – 224 с.
497. Семенов О. М., Базиль Л. О., Т. І. Дятленко Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навч. посіб. / Л. О. Базиль, О. М. Семенов, Т. І. Дятленко. – К. : Фенікс, 2008. – 288 с.
498. Семенов О. М., Базиль Л. О., Т. І. Дятленко Фахова практика вчителя-словесника : навч. посіб. / Л. О. Базиль, О. М. Семенов, Т. І. Дятленко. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 496 с.
499. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки // Електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 1. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2007\\_01/semuchenko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semuchenko.pdf). – Назва з екрану.
500. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
501. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : [монографія] / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.

502. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Речь, 2006. – 350 с.
503. Симоненко Л. О. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку // Українська термінологія і сучасність: Зб. наук. праць. Вип. IV. – К. : КНЕУ, 2001. – С. 3–8.
504. Симоненко Т. В. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії, поняття / Т. В. Симоненко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 12–16.
505. Синичкина Н. Е. Студент-филолог – учитель-словесник: становление профессионала : [монография] / Наталья Евгеньевна Синичкина. – СПб. : Наука; САГА, 2009. – 396 с.
506. Сисоєва С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 304–309.
507. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
508. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців : навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарєва. – К. : Ун-т «Україна», 2007. – 185 с.
509. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ ВП «Едельвейс», 2014. – 400 с.
510. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури : термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев ; за ред. Анатолія Люціановича Ситченка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.
511. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [монографія] / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
512. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / Степан Онисимович Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
513. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : в 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Дніпро, 1973. – Т. 1. – 531 с.
514. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : в 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Дніпро, 1973. – Т. 2. – 574 с.
515. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
516. Слостенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Слостенин. – М. : МГПИ, 1992. – 180 с.

517. Словарь логики [Электронный ресурс]. / Режим доступа: [http://mirslovari.com/log\\_a](http://mirslovari.com/log_a) – Загл. с титул. экрана.
518. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
519. Слюсаренко О. М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. М. Слюсаренко // Вісник НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123 – 132.
520. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов. – [5-е изд., стер.]. – М. : «Академия», 2010. – 400 с.
521. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія / за ред. С. О. Сисоєвої] / МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь–Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
522. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога : автореф. дис. . . канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / А. А. Соломонова. – М., 2010 – 24 с.
523. Сотська Г. І. Аксиологічний підхід до проблеми / Г. І. Сотська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н.С. (голов.ред.)]. – Умань : Жовтий О.О., 2012. – Вип. 40. – С.21-27.
524. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К., 2004. – 304 с.
525. Становлення ідентичності фахівця : [монографія] / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.] ; за ред. В. Л. Зливкова. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 260 с.
526. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : [методичний посібник для вчителя] / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 255 с.
527. Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. – М. : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.
528. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : [підручник для науковця] / Юрій Петрович Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні», 2006. – 302 с.
529. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Ольга Василівна Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 13–18.
530. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования / О. В. Сухомлинская. – К., 1990. – 87 с.

531. Сухомлинський В. О. Особистість учителя. Педагогічний колектив і всебічний розвиток вихованців / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1976. – 375 с.
532. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7–390.
533. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 160–167.
534. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сущенко Людмила Петрівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 469 с.
535. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : [монографія] / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
536. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури : [монографія] / Олексій Валерійович Тимошенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008 – 421 с.
537. Ткаченко А. О. Мистецтво слова : (Вступ до літературознавства) : [підручник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл.] / А. О. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 448 с.
538. Токмань Г. Л. Діалогічно-аксіологічні вимоги до вчителя української літератури як фахівця [Електронний ресурс] / Г. Л. Токмань. – Режим доступу : [nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Tidf/2010\\_7...TokmanH.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tidf/2010_7...TokmanH.pdf) – Назва з екрану.
539. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : [монографія] / Ганна Леонідівна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
540. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103 – 110.
541. Тюпа В. И. Анализ художественного текста : [учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений] / Валерий Игоревич Тюпа. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
542. Узнадзе Д. Н. Теория установок / Д. Н. Узнадзе. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 376 с.
543. Указ Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 рр.» (№ 580/2015 від 13.10.2015) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494> – Назва з екрану.
544. Українська література 5–12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [за заг. ред. Р. В. Мовчан]. – К.–Ірпінь : Перун, 2005 – 201 с.

545. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль – іноземна філологія). Академічний рівень / [укладачі : М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – керівники авторського колективу ; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк ; за заг. ред. Р. В. Мовчан]. – К. : Грамота, 2011. – 234 с.
546. Українська літературна енциклопедія : в 5 т. / [редкол. : І. О. Дзевєрін (відп. ред.) та ін.]. – К. : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 496 с.
547. Уліщенко В. В. Актуальні проблеми підготовки вчителів-словесників у контексті модернізації російської освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://blog.meta.ua/users/violaulish/posts/i38814/> – Назва з екрану.
548. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі : [монографія] / В. В. Уліщенко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 398 с.
549. Усатенко Т. П. Епістемологія українознавства: педагогічний контекст [монографія] / Тамара Пилипівна Усатенко Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 127 с.
550. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: [навчально-методичний посібник] / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. – 340 с.
551. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, 2009. – 1248 с.
552. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – Кн. 1. Проблемы педагогики. – 640 с.
553. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / Константин Дмитриевич Ушинский // Собрание сочинений : в 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 160 – 176.
554. Филологическая и литературоведческая исследовательская и проектная деятельность: программа вводного спецкурса для учащихся 8 класса [Электронный ресурс] / [разраб. Е. Г. Бургановой]. – Волжск, 2006. – Режим доступа : <http://www.pandia.ru/text/77/379/32052.php> – Заглав. с титул. экрана.
555. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
556. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіппова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 68 – 79.

557. Філіпчук Г. Г. «Духа не вгашайте!» Публіцистика / Георгій Філіпчук. – К.: Вид. Товариства «Просвіта» ім. Т. Шевченка, 2014. – 40 с.
558. Філіпчук Г. Г. Культурологічний вимір компетентності особистості / Георгій Георгійович Філіпчук // Педагогічна майстерність: зб. наук. пр. – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – С. 35–40.
559. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти : [монографія] / / Георгій Георгійович Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2014. – 400 с.
560. Філіпчук Г. Г. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / [авт. кол.: І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.]; МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2013. – 333 с.
561. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : [монографія / В. Андрущенко та ін.] / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 317 с.
562. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 751 с.
563. Фрайре П. Вчителі як працівники культури. Листи до тих, хто насмілився вчити. / Пер. з англ. Сергія Савченка. – «Акта», 2003. – 263 с.
564. Фрайре П. Педагогіка душі / Пер. з англ. І. Корунця; Дод. А.-М. Араужо Фрейре. – К.: Веселка, 2003. – 103 с.
565. Фрайре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пер. з англ. О. Дем'янчука. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
566. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3 – С. 72 – 85.
567. Хайдеггер М. Время и бытиё / М. Хайдеггер. – М.: Изд-во «Республика», 1993. – 448 с.
568. Халін В. В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / В. В. Халін. – К., 2006. – 23 с.
569. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / Л. Л. Хоружа / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.
570. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в світі: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць / Редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін. – Київ.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 178 – 184.



571. Хриков Є. М. Розгляд суперечностей в педагогічних дослідженнях / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2013. – № 1. – С. 2 – 7.
572. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
573. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : [www.URL:http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/](http://www.URL:http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/) – Заглав. с титул. экрана.
574. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : б. и., 1997. – 608 с.
575. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Наталия Васильевна Чепелева. – К., 1992. – 42 с.
576. Чепелева Н. В. Психологічна культура вчителя / Н. В. Чепелева // Психологія. – 1999. – № 4 (7). – С. 22–26.
577. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : [учеб. пособие] / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.
578. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : [навчальний посібник] / Д. В. Чернілевський. – Вид. 2-ге, допов. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
579. Чижевський Д. І. Історія української літератури / Дмитро Іванович Чижевський. – К. : Академія, 2008. – 568 с.
580. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Дмитро Чижевський – К. : «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 230 с.
581. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект / М. Г. Чобітько. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с.
582. Чулкова Л. О. Проблемы общения учителя в педагогике Германии : монография / Л. О. Чулкова. – Бердянск : Модем, 2006. – 192 с.
583. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности : [монография] / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 189 с.
584. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
585. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика [монографія] / Олена Леонідівна Шевнюк. – К. : НПУ, 2003. – 232 с.
586. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

587. Штейнберг В. Э., Вахидова Л. В., Давлетов О. Б. Концептуально-детерминированные информационно-образовательные среды и их реализационная основа / Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. – Екатеринбург: 2013. – Вып. 7. – 320 с.
588. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 269 с.
589. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2014. – 553 с.
590. Шуляр В. І. Формування професійної компетентності / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 6. – С. 2–35.
591. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 1996. – 641 с.
592. Щербина Д. В. Специфіка використання імітаційно-ігрових форм, методів та прийомів у навчальному процесі загальноосвітньої школи / Д.В.Щербина // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред. кол. : Н. В. Гузій (відп.ред.). – Вип.15 (25). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 225-228.
593. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона : в 12 т. – М. : Сов. энциклопедия, 1991–1996.
594. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева / Рос. Акад. образования]. – М. : Проф. образование, 1999. – Т. 2 : М–П. – 440 с.
595. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : УРСС, 1997. – 444 с.
596. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 6–11.
597. Якунин В. А. Педагогическая психология [учебное пособие] – СПб. : «Полиус», 1998. – 639 с.
598. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

#### **Офіційні сайти вищих навчальних закладів**

599. Офіційний сайт Бірмінгемського університету. – Режим доступу: <http://www.birmingham.ac.uk/search>
600. Офіційний сайт Болтонського інституту. – Режим доступу: <http://www.bolton.ac.uk/Home.aspx>

601. Офіційний сайт Кембриджського університету. – Режим доступу: <http://www.lib.cam.ac.uk/libraries/index.php>
602. Офіційний сайт Кентерберійського Християнського коледжу. – Режим доступу: <http://www.canterbury.ac.uk/>
603. Офіційний сайт Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Кафедра української літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www2.kspu.kr.ua/filology/index.php?option=com\\_content&task](http://www2.kspu.kr.ua/filology/index.php?option=com_content&task)
604. Офіційний сайт Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.luguniv.edu.ua>
605. Офіційний сайт Львівського національного університету імені І. Я. Франка. Філологічний факультет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/index.html>
606. Офіційний сайт Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Філологічний факультет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://filolog.mdpu.org.ua/index.php?option=com\\_mtree&task](http://filolog.mdpu.org.ua/index.php?option=com_mtree&task)
607. Офіційний сайт Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Інститут української філології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iuf.npu.edu.ua/index.php>
608. Офіційний сайт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Кафедра української літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ff.udpu.org.ua/pro-fakultet/kafedra-ukrajinskoji-literatury-ta-ukrajinoznavstva/>
609. Офіційний сайт Університету Ньюкасл – University of Newcastle upon Tyne. – Режим доступу: <https://www.newcastle.gov.uk/>
610. Офіційний сайт Челтенхемського коледжу вищої освіти. – Режим доступу: <http://www.cheltladiescollege.org/academic/higher-education/>
611. Офіційний сайт Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.chnpu.edu.ua/>

### **Джерела іноземною мовою**

612. Amabile T. M. The social psychology of creativity / T. M. Amabile. – N.Y., 1983. – 245 p.
613. Bazyl L. Literary competence of future philology teachers' professional development (based on the educational experience of Germany) / Ludmyla Bazyl // Порівняльна професійна педагогіка – 2015. – № 1 (Т. 5) – С. 50–57
614. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N.Y. : Basic Books, 1992. – P. 70 – 76

615. Bauer K.-O. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit / K.-O. Bauer, Kopka A., Brindt S. – Weinheim und München, 1996. – 473 p.
616. Berns M. Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching. – New York, 1990. – 178 p.
617. Bolam R. Introducing of beginning Teachers / R. Bolam // The International Encyclopedia of Education. – Oxford: Pergamon Press, 1988. – P. 745 – 753.
618. Brown G. Performance and competence in second language acquisition / G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 247 p.
619. Bruner J. S. The Culture of Education. – Cambr., Mass. : University Press, 1996. – 181 p.
620. Council Directive 2005/36/EC of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. Official Journal. L255/22. 30.9.2005. – P. 5 – 17.
621. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 23 p.
622. Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014–2020 г. - София, България, 2014. – 55 с.
623. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. – DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 9. For Official Use. – 27 p.
624. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – OECD. – University of Neuchatel, October – 2001. – 174 p.
625. Deros E. De C-story: verhelderende verhalen... actuele stromingen en rode draden binnen de competentieliteratuur / E. Deros // The C-story: clarifying stories actual approaches and threads in competence literature, 2000 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://users.skynet.be/vocap>.
626. Dodge B. What's a web-quest? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.quasar.ualberta.ca/techcur/internet/webgvest.htm>
627. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster “Key Competences – Curriculum Development”. – 2008. – 6 p.
628. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 15 p.
629. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC)// Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. - P.I. 394/10 – I.394/18.
630. Fokkema D. W. The semantic and syntactic organization of postmodernist texts // Approaching postmodernism: Papers pres. at a Workshop on postmodernism, 21-23 Sept., 1984, Univ. of Utrecht/ Ed. by Fokkema D.W., Bertens H. – Amsterdam – Philadelphia, 1986. – P. 81 – 98.

631. Frankl V. Man's search for ultimate meaning / Viktor Frankl. – English audio-book [Robert Gardner, 128 kbps].
632. Husak P. Ciągłość programów i procesów edukacyjnych w narodowej strategii edukacji na Ukrainie na lata 2012-2020 / Piotr Husak // Zamojskie stugia i materiały. Seria «Pedagogika». – № 1. – Zamość, 2011. – S. 141–147.
633. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 23 p.
634. Initial Teacher Training (Second Phase) Circular 9/92. – London: DES, 1992. – 30 p.
635. Initial Teaching Training: Approval of Courses: Circular 24/89. – London: DES, 1989. – 48 p.
636. Kramsh. From language proficiency to interactional competence / Kramsh // Modern Language Journal. – 1986. – № 70. – 34 – 39 p.
637. Kulturministerkonferenz. – 2008 – [Electronic resource] / Mode of access: [www.kmk.org](http://www.kmk.org).
638. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel. Presidency Conclusions. Lisbon European Council. 23 and 24 march 2000 // [Electronic resource] / Mode of access: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm/](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm/)
639. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training – 1996 – P. 48 – 56.
640. Perry R. B. General Theory of Value. Its Meaning and Basic Principles Construed in Terms of Interest / R.B. Perry. – New York; London, 1996. – 760 p.
641. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 1981. – 298 p.
642. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 30.12.2006. – P. 10 – 18.
643. Rogers N. Creative Connection. Palo Alto. Science and Behavior Books, 1993. – 262 p.
644. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – New York : McGraw-Hill. 1998. – 2-nd edition. – 256 p.
645. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards // [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf)

646. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – 11 p.
647. Steven J. Stein, Ph.D The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success [Электронный ресурс] / Steven J. Stein, Ph.D and Howard E. Book, M.D. ; [перевод Маргариты Маркус]. – Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. – Режим доступа : mmarkus(a)bgui.ac.il - Назва з екрану.
648. Sybille Krämer Institut für Philosophie, FU Berlin Von der sprachkritischen zur medienkritischen Wende? Ein Kommentar zur Mediendebatte in sieben Thesen [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.netz-kasten.de/lesen/information/cult/literar-komp.php3>
649. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bologna2009benelux.org>
650. The Global Competitiveness Report 2011-2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.weforum.org/docs/WEF\\_GSR\\_Report\\_2011-12](http://www.weforum.org/docs/WEF_GSR_Report_2011-12)
651. Toffler A. Szok przyszosci / A. Toffler. – Poznan, 1999. – 11 p.
652. Unesco Universal Declaration of Cultural Diversity: Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO Paris, 2 November 2011 [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160.pdf>.
653. Webster Universal Dictionary. Harver educational Services. [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/thesaurus/>
654. WISE Survey: «School in 2030». [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wise-qatar.org/future-school-2030>

## ДОДАТКИ

Додаток А

Визначення літературознавчої компетентності  
у наукових поглядах дослідників

Таблиця А.1

Автор	Рік	Дослідницька позиція щодо вживання категорій «компетенція»/ «компетентність»	Розуміння сутності літературознавчої компетенції/ компетентності
1	2	3	4
Л. І. Петрієва	2000	літературознавчу компетенцію розглядає у структурі допрофесійної літературної компетентності учнів старших класів гуманітарного профілю читацькою, естетичною, мовленнєвою	сукупність літературознавчих знань та сформованих на їхній основі вмінь самостійно виконувати аналіз художнього твору
О. М. Ратушняк	2008	у структурі інтерпретаційної компетентності учня виділяє літературознавчу, рецептивну, лінгвістичну, літературну, власне читацьку, етнокультурологічну, історико-красознавчу, комунікативну компетентності	складова інтерпретаційної компетентності, що поєднує літературознавчі знання й уміння
В. І. Шуляр	2009	складовими компонентами літературно-мистецької компетентності визнає літературознавчу, читацьку, літературну, металінгвістичну, комунікативно-мовленнєву, когнітивну, аксіологічну, прогностичну, соціальну, технологічну, інформаційну, візуалізаційну, фасилітативну, креативну, рефлексивну, валеологічну, організаційну та інші компетенції.	результат шкільної літературної освіти, що визначається вимогами Державного стандарту повної базової освіти загалом і літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема. Літературознавча компетенція може бути структурована у контексті вимог до рівнів навчальних досягнень і реалізовуватися в нормах оцінок, затверджених Міністерством освіти й науки України, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь, навичок і літературних компетенцій школяра та показниками оцінювання рівнів його компетентності в балах

1	2	3	4
<b>У системі вищої освіти</b>			
Т. М. Балихіна	2000	літературознавчу компетенцію розглядає як складову професійної компетенції, що характеризує ступінь сформованості деякої системи знань, умінь, здібностей, ініціатив особистості, необхідних для успішного виконання певного виду діяльності	виявляється в цілісності взаємодії людини й громадськості через діяльність, характеризується виділеними рівнями сформованості, охоплює загальнопрофесійні (психолого-педагогічна, загальногуманітарна, науково-дослідницька) і власне професійні компетенції (лінгвістична, літературознавча, лінгводидактична), що забезпечують адаптування суб'єкта в будь-якій професії та успішне виконання фахових функцій. Процес формування професійної компетенції – безперервний
А. Д. Онкович	2004	літературознавчу, педагогічну, культурознавчу, джерелознавчу, мовознавчу компетентності розглядає у рамках структури фахової компетентності вчителя-словесника як читача	складова фахової компетентності вчителя-словесника
О. М. Семенов	2005	літературознавча компетенція	сукупність умінь аналізувати й інтерпретувати художні тексти різних періодів літературного процесу і навичок, що забезпечують повноцінне осмислення літературно-критичних праць
М. І. Вітошко	2007	літературознавча компетентність	сукупність літературознавчих знань, особистісна здатність до осмислення літератури як різновиду мистецтва слова, систематизації історико- і теоретико-літературних відомостей, уміння сприймати й характеризувати твір як художню цілісність із урахуванням його специфіки, вміння використовувати відомості з історії і теорії літератури у процесі інтерпретації й оцінювання художніх творів, уміння усвідомлювати художні явища на тлі історико-культурної епохи і стильових течій



1	2	3	4
І. В. Соколова	2008	літературознавчу, мовознавчу, риторичну і культурознавчу компетенції розглядає як складові філологічної компетенції	складова філологічної компетентності вчителя-філолога
А. О. Соломонова	2010	літературознавчу, лінгвістичну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу і методичну компетенції виділено у структурі комунікативної компетенції	літературознавча компетенція – досконале володіння особистістю термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку літературного процесу, різні варіанти його періодизації тощо
В. О. Коваль	2013	літературознавча, інформаційна, лінгводидактична, мовленнєва, лінгвокраїнознавча компетенція є складовими предметно-фахової компетентності	володіння фоновими знаннями, необхідними для правильної інтерпретації твору; врахування менталітету представників різних національностей, досягнень української культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів, володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку української літератури, її періодизацію; вміння розробляти завдання і вправи, використовуючи літературознавчу термінологію, що розкриває такі поняття, як «тема», «ідея», «сюжет», «композиція», «мова художнього твору», «художній образ», «система персонажів», кожне з яких пов'язане з відповідним колом лексики; уміння працювати із певною частиною мови, стилістичними особливостями художнього тексту; розробка та апробація методик дослідження соціальної проблематики у творах літератури рідного краю (уроки-пошуки, творчі лабораторії); організація та проведення літературних читань, вечорів, конференцій на матеріалах літератури рідного краю.

## Визначення поняття «методологія» у словникових статтях і наукових працях

Таблиця Б. 1

Джерело	Визначення
Словник іноземних слів [Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М. : Русский язык, 1980. – 624 с. – С. 315]	вчення про науковий метод пізнання; сукупність методів, що використовуються у будь-якій науці
Енциклопедія освіти [Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень / Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 498]	вчення про метод, наука про побудову людської діяльності; найрозвиненішою галуззю є методологія пізнавальної діяльності й методологія науки
Психологічна енциклопедія [Психологічна енциклопедія / автор-упорядник Олександр Максимович Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с. – С. 199]	вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання та практичної діяльності людини; методологія розкриває загальний підхід до організації і регулювання наукової, технічної, педагогічної, мистецької, управлінської й інших видів діяльності, має загальний характер, але конкретизується стосовно різних сфер теоретичної і практичної діяльності
Словник професійної освіти [Професійна освіта: словник : навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с. – С. 184].	сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці; учення про методи пізнання і перетворення дійсності
Український педагогічний енциклопедичний словник [Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [вид. 2-ге, доп. і випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. – С. 281-282]	сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження, що використовуються у певній науковій галузі; вчення про методи пізнання і перетворення дійсності;

Автор, джерело	Визначення
Шинкарук В. І. [Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. – 599 с. – С. 289]	сукупність прийомів дослідження, що використовуються у науці; вчення про методи пізнання і перетворення дійсності
Алексеев А. П. [Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. – М. : Проспект, 2000. – 400 с. – С. 178]	вчення про науковий метод пізнання; сукупність методів, що використовуються у певній галузі життєдіяльності людини
Баскаков А. Я., Туленков Н. В. [Баскаков А. Я. Методология научного исследования : [учеб. пособие] / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2002. – 216 с. – С. 17]	філософське вчення про систему методів наукового пізнання і перетворення дійсності; вчення про використання принципів, категорій, законів діалектики і науки до процесів пізнання і практики щодо набуття нових знань
Гончаренко С. У. [Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – [2-е вид., перероб.]. – К. – Вінниця, 2010. – 308 с. – С. 66]	галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності, є базовою основою пізнання і перетворення реальної дійсності
Давидов В. П., Образцов П. І. [Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. – М.: Логос, 2006. – 128 с. – С. 9]	сукупність найбільш загальних, перш за все, світоглядних, принципів, що використовуються для вирішення складних теоретичних та практичних завдань; світоглядна позиція дослідника; вчення про методи, що обґрунтовує висхідні принципи та способи їх конкретного застосування у пізнавальній та практичній діяльності
Данильян О. Г., Тараненко В. М. [Данильян О. Г. Філософія : підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. - 2-ге вид., допов. і переробл. – Х. : Право, 2012. – 312 с. – С. 210]	наукове вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності
Єріна А. М., Захожай В. Б., Єрін Д. Л. [Єріна А. М. Методология научных исследований: навч. посібн./ А. М. Єріна та ін. – К. : Центр навч. літ., 2004. – 212 с. – С. 9].	загальна стратегія пізнання, система наукових принципів, форм і методів дослідження, які забезпечують досягнення результату

Автор, джерело	Визначення
<p>Загвязинський В. І. [Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд, испр. – М.: Академия, 2006. – 208 с. – С. 199]</p>	<p>найбільш загальна система принципів організації наукового дослідження, способів досягнення та побудови наукового знання</p>
<p>Краєвський В. В. [Краевский В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с. – С. 31]</p>	<p>сукупність загальних світоглядних принципів теоретичної й практичної діяльності, тобто світоглядна позиція дослідника; вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу; вчення про принципи, форми і способи конкретної науково-дослідницької діяльності</p>
<p>Курлянд З. І. [Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / за ред. З. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.]</p>	<p>учення про науковий метод пізнання, систему наукових принципів, що є підґрунтям для проведення дослідження і вибору сукупності засобів, методів, прийомів пізнання; теорія методів дослідження, створення концепцій, системи знань про теорію науки або систему методів дослідження; вчення про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності загалом</p>
<p>Новиков О. М., Новиков Д. О. [Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования / Александр Михайлович Новиков, Дмитрий Александрович Новиков. – М. : Либроком, 2012. – 280 с. – С. 6]</p>	<p>вчення про організацію діяльності</p>
<p>Саюк В. І., Чернишова Є. Р. [Основи наукових досліджень: навчальний підручник / [В. І. Саюк, Н. В. Гузій, Є. Р. Чернишова та ін.] – К.: Пед. думка, 2012. – 144 с. – С. 59]</p>	<p>наука про логічну організацію, засоби і методи наукового пізнання</p>
<p>Сурмін Ю. П. [Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с. – С. 294]</p>	<p>вчення про метод діяльності як такий, що включає принципи, методи діяльності та знання, що відображає їх. Складається з методології пізнання, методології практичної діяльності та методології оцінки (аксіометодології)</p>

Автор, джерело	Визначення
<p>Чупріна Н. В. [Чупріна Н. В. Методологія сучасних наукових досліджень : навч. посібн. – К. : КНУТД, 2009. – 246 с. – С. 25]</p>	<p>орієнтація на всебічне розкриття об'єктивної діалектики суперечливого розвитку процесу (явища) за допомогою категорій і знаків; світоглядне тлумачення (інтерпретація) основ і результатів дослідження</p>
<p>Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. [Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003. – 295 с. – С. 56]</p>	<p>вчення про правила мислення при створенні теорії науки</p>
<p>Селіванова О. О.  [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с. – С. 344]</p>	<p>спосіб пізнання, осмислення об'єктивної дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, що визначають світоглядну позицію дослідника й впливають на розуміння ним об'єкта своєї науки, співвідношення предмета, об'єкта й суб'єкта дослідження; загальні дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук; дослідницькі принципи та способи аналізу конкретної науки, які ґрунтуються на загальнонауковій методології; учення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини і дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук</p>
<p>Ковалів Ю. І.  [Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта : методологічні принципи написання дисертації / Юрій Ковалів – К. : Твім інтер, 2009. – 460 с. – С. 31]</p>	<p>учення про систему принципів, способів організації й побудови теоретичної і практичної дослідницької діяльності у філології, що підпорядковується конкретному науковому завданню, спрямованому на освоєння літературної чи лінгвістичної дійсності, досягнення пізнавальних дослідницьких цілей</p>

## Дефініції поняття «компетентність» у словниках і наукових джерелах

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
1.	Закон України «Про вищу освіту»  Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <a href="http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4">http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4</a> – Назва з екрану.	компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти
2.	Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти  Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р., № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <a href="http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9">http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9</a> – Назва з екрану	компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці
3.	Великий словник німецької мови  Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch ALS Fremdsprache. 1993. 1998 Langenscheidt KG Berlin und Munchen. – 1217 S. – P. 517.	«компетентність» – це здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності
4.	Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : Перун, 2001. – 1140 с.	властивість за значенням «компетентний» (від лат. «competens» (competentis) – належний, відповідний) 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований
5.	Електронний словник on-line	сукупність компетенцій, наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності у визначеній професійній галузі. Зазначена категорія включає соціальний, мотиваційний, етичний, когнітивний, операційно-технологічний, поведінковий складники

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
6.	<p>Енциклопедія освіти</p> <p>Енциклопедія освіти / [академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 408.</p>	<p>компетентність у навчанні (лат. <i>competentia</i> – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо</p>
7.	<p>В. А. Міжєриков</p> <p>Міжєриков В. А. Словарь-справочник по педагогике. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.</p>	<p>готовність приймати оптимальні рішення завдяки наявності певних знань, умінь і навичок, що формується шляхом поєднання можливостей особистості з її фаховим досвідом</p>
8.	<p>Новий тлумачний психологічний словник</p> <p>Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М., 2001. – Т. 1. – С. 67.</p>	<p>спроможність особистості виконувати яке-небудь завдання</p>
9.	<p>Новий тлумачний словник української мови (у 3-х томах) / [укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. – Том 1. А – К. – 926 с. – С. 874.</p>	<p>властивість за значенням «компетентний»:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований;</li> <li>2) який має певні повноваження; «повноправний, повновладний»</li> </ol>
10.	<p>Новий тлумачно-словотвірний словник російської мови</p> <p>Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М., 2000. – Т. 1. – С. 203.</p>	<p>компетентність – це володіння знаннями на основі досвіду</p>
11.	<p>Словник з професійної освіти</p> <p>Професійна освіта : Словник : навч. пос. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 777 с. – С. 149.</p>	<p>сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію</p>
12.	<p>Словарь иностранных слов. – [18-е изд., стер.]. – М. : Рус. язык, 1989. – 247 с. – С. 34</p>	<p>обізнаність, володіння ґрунтовними знаннями в будь-якій галузі, що дозволяють висловлювати вагому авторитетну думку про що-небудь</p>

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
13.	Словник іншомовних слів / [уклад Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сютя, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.	компетентність – це авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією, а компетенція – це коло повноважень окремого органу чи посадової особи; проблема, про яку особистість добре поінформована, а відтак, спроможна фахово її вирішити
14.	Словник іншомовних слів Мельничука  <a href="http://slovopedia.org.ua/42/53402/284234.html">http://slovopedia.org.ua/42/53402/284234.html</a>	авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією; компетентія (лат. competentia, від compeete – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід
15.	Словник російської мови  Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – [23-е изд., испр.]. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с. – С. 289.	поінформований, авторитетний у деякій галузі, який володіє окремою компетенцією, тобто фахівець; компетенція – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав
16.	Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с. – С. 203.	психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття своєї успішності й корисності, котрі дають людині усвідомлення власної спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням
17.	О. Є. Антонова  Антонова О. Є. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.	володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь й ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції
18.	Н. І. Бібік  Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.	коло питань, на яких людина добре розуміється і якими оволодіває не тільки при формальному навчанні, а й при самоосвіті та внаслідок впливу середовища  поняття компетенції є поняттям вужчим за обсягом від «компетентності» і похідним від нього. Компетенція є соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей



№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
19.	<p>Н. М. Бібік, С. Ф. Клепко, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.</p> <p>Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. –112 с. – С. 8. – (Бібліотека з освітньої політики).</p>	<p>здатність кваліфіковано виконувати завдання, що полягає в наявності спеціальних структурно організованих комплексів знань, умінь, навичок і відношень, які уможливають успіх діяльності й вирішення проблем незалежно від ситуацій, виконання конкретних функцій, зорієнтованих на досягнення стандартів у межах фахової галузі чи виду діяльності</p>
20.	<p>О. А. Дубасенюк</p> <p>Лузік Е. В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності [Електронний ресурс] / Е. В. Лузік. – Режим доступу : <a href="http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/14358/1/професійна%20компетентність.doc">http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/14358/1/професійна%20компетентність.doc</a></p>	<p>сукупність умінь та спроможність науково структурувати теоретичне і практичне знання; з-поміж основних компетентностей – спеціальна, професійна, методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна та аутопсихологічна компетентності</p>
21.	<p>І. Г. Єрмаков</p> <p>Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири ХХІ століття / І. Г. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 14–19.</p>	<p>життєвий досвід людини, необхідний для вирішення нею життєвих завдань і результативного здійснення життя як індивідуального проекту</p>
22.	<p>І. А. Зязюн</p> <p>Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005 – С. 11, 17.</p>	<p>екзистенціальна властивість людини, є продуктом її «власної життєтворчої активності, ініційованої, в свою чергу, процесом освіти»;</p> <p>здібність особистості вирішувати професійні завдання конкретного «класу», що передбачає наявність реальних знань, умінь, навичок, досвіду і виявляється у процесі професійної діяльності як системна характеристика з визначеною структурою; компетентність існує в різних формах – як високий рівень вправності, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякій підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей, тощо</p>

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
23.	Л. Г. Карпова Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Х. : Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 20 с.	у широкому розумінні компетентність означає ступінь зрілості особистості, що характеризується певним рівнем психічного розвитку (освіченістю і вихованістю) й уможливує успішну життєдіяльність людини в суспільстві; у вузькому – діяльнісну характеристику (ступінь активності індивіда в межах певного виду діяльності), що відображає ціннісне ставлення особистості до виконуваної праці
24.	С. Ф. Клепко Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – 112 с.	компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання й дають змогу особистості виокремлювати проблеми, тобто ідентифікувати й розв'язувати їх незалежно від контексту (ситуації) певного виду діяльності
25.	Н. Г. Протасова Державне управління у сфері освіти : глосарій з дисциплін магістерської програми за спеціальністю «Державне управління в сфері освіти» / авт. кол. : Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. : НАДУ, 2013. – 48 с. – С. 26, 32	динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей; сукупність компетентностей визначається як навчальні результати і є основою кваліфікації спеціаліста; спроможність за рахунок набутих знань виконувати певний комплекс робіт або керувати його виконанням з відповідною швидкістю, якістю та ефективністю
26.	В. В. Ягупов Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти / В.В. Ягупов // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 28–34. – С. 31.	підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності
27.	«DeSeCo», програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади»  Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) [Електронний ресурс]. – С. 22. – Режим доступу : <a href="http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm">http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm</a>	здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона поєднує взаємовідповідні пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, все те, що можна мобілізувати для активної дії до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння і навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
28.	Документи Міжнародної комісії Ради Європи Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for Assessment and Research Program – OECD (Draft) – P. 8	сукупність умінь (загальних, ключових, базових) особистості, пов'язаних із використанням знань у практичній діяльності, стратегій реалізації творчого потенціалу особистості, фундаментальних шляхів навчання майбутніх фахівців, ключових кваліфікацій, кроснавчальних умінь або навичок, ключових уявлень і опорних знань
29.	Експерти країн Європейського Союзу (Eurydice, 2002) Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [під заг. ред. О. І. Локшиної]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 128 с.	здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях
30.	Експерти Ради Європи	здатність індивіда застосувати знання й уміння, сприймати й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; сукупність ставлень, цінностей, знань і навичок
31.	Зарубіжний досвід	інтегрований результат освіти, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, невідомі причиново-наслідкові зв'язки, не спрацьовують типові варіанти рішення тощо), відтак створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти і мотивів досягати результату
32.	Працівники Міжнародного департаменту стандартів (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI))	спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певні функції, що передбачають досягнення конкретних стандартів у визначеній професійній галузі шляхом застосування наявних знань, навичок і відношень

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
33.	Узагальнений зарубіжний досвід (Меморандум з освіти впродовж життя (2000), Лісабонська конференція (2001), План дій Євросоюзу та Ради Європи (2002), План дій із навичок і мобільності Єврокомісії (2002), Міжнародний департамент стандартів для навчання)	здатність людини професійно здійснювати певний вид діяльності, виконувати завдання або роботу. Водночас своєрідність компетентності окреслюється комплексом знань, навичок і ставлень, що уможлиблюють ефективну діяльність особистості чи виконання нею певних функцій, спрямованих на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або праці.
34.	Р. Бойцис  Boyatzis, R. The Competent Manager [Text / R. Boyatzis. Wiley, New York, 1982.	здатність людини поводитися так, щоб задовольняти вимоги роботи в певному організаційному середовищі, що є передумовою досягнення бажаних результатів
35.	В. Долл Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.	достатність і придатність, володіння силою та волею, що допомагають адекватно діяти в ситуації
36.	Г. Параш, Дж. Куллахан, В. Хутмакер Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.	загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, що були набуті в процесі навчання
37.	Ж. Пеппе Parry, S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study / S. B. Parry // Training. – 1996. – P. 33.	взаємозв'язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю
38.	Дж. Равен	сукупність самостійних взаємозамінних компонентів, що стосуються когнітивного, емоційного й вольового аспектів
39.	Авторские технологии разработки моделей компетенций  Ерофеев А. К., Базаров Т. Ю. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия // Организационная психология. 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 74–92.	сукупність особистісних характеристик, властивостей, здібностей, навичок і особливостей мотивації, якими повинна оволодіти особа для успішної роботи у межах типів завдань конкретної компетенції, посади чи установи загалом

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
40.	Н. І. Алмазова Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.	рівень використання компетенцій, а компетенція – це сукупність знань і умінь певної галузі життєдіяльності людини
41.	В. С. Безрукова Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 96 с. – С. 64.	володіння знаннями й умінями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, а також доводити свою точку зору
42.	В. І. Блінов, К. С. Махмурян, Є. Н. Соловйова Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.	цілісна система взаємопов'язаних аспектів діяльності особистості, що складається з мотиваційно-теоретичного, практико-прикладного і дослідницько-рефлексивного аспектів діяльності
43.	В. А. Болотов, В. В. Сериков Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.	спосіб функціонування знань, умінь, освіченості що забезпечує особистісну самореалізацію; складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду
44.	Є. В. Бондаревська Бондаревская Е. В. Развитие гуманистической теории воспитания в современной России / Е. В. Бондаревская // Славянский педагогический Собор : тезисы докладов I Международного конгресса. – Тирасполь, 26–29 июня 2002 г. – Бендеры : Полиграфист, 2002. – С. 130.	фундаментальна складова педагогічної культури, що сприяє формуванню у фахівця рівня високої культури
45.	Б. С. Гершунський Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.	якісний і результативний показник сформованості фахових знань і умінь, що вимірюється під час діяльності

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
46.	<p>А. О. Деркач  Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.</p>	<p>характеристика особистості, сутність якої – володіння знаннями, які дають змогу робити висновки про що-небудь, надавати власну авторитетну думку, освіченість, авторитетність у певній галузі</p>
47.	<p>С. А. Дружилов  С. А. Дружилов. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26–44.</p>	<p>рівень успішності взаємодії з соціумом</p>
48.	<p>В. О. Дьомін  Дьомин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Дьомин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 34–42.</p>	<p>рівень знань, умінь і готовності особистості, що віддзеркалює ступінь відповідності певної компетенції й дозволяє діяти конструктивно в нестабільних соціальних і професійних обставинах</p>
49.	<p>Є. Ф. Зеєр  Зеєр Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : ИЦ «Академия», 2013. – 416 с. – С. 72.</p>	<p>глибокий рівень знань, адекватний стан ефективного виконання завдань, складність зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення поставленої мети, здатність виконувати актуальні види діяльності, уміння актуалізувати накопичені знання та вироблені навички у процесі фахової діяльності, що інтегровані у здатність ефективно реалізувати у практичній діяльності свою професійну кваліфікацію і досвід.</p>
50.	<p>І. О. Зимня  Зимня И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимня // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов / [под ред. А. В. Хуторского]. – М. : Науч. внедренч. предприят. «ИНЭК», 2007. – С. 33-36.</p>	<p>у визначенні сутності поняття апелює до категорії інтелектуального й особистісно-зумовленого досвіду соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях</p>

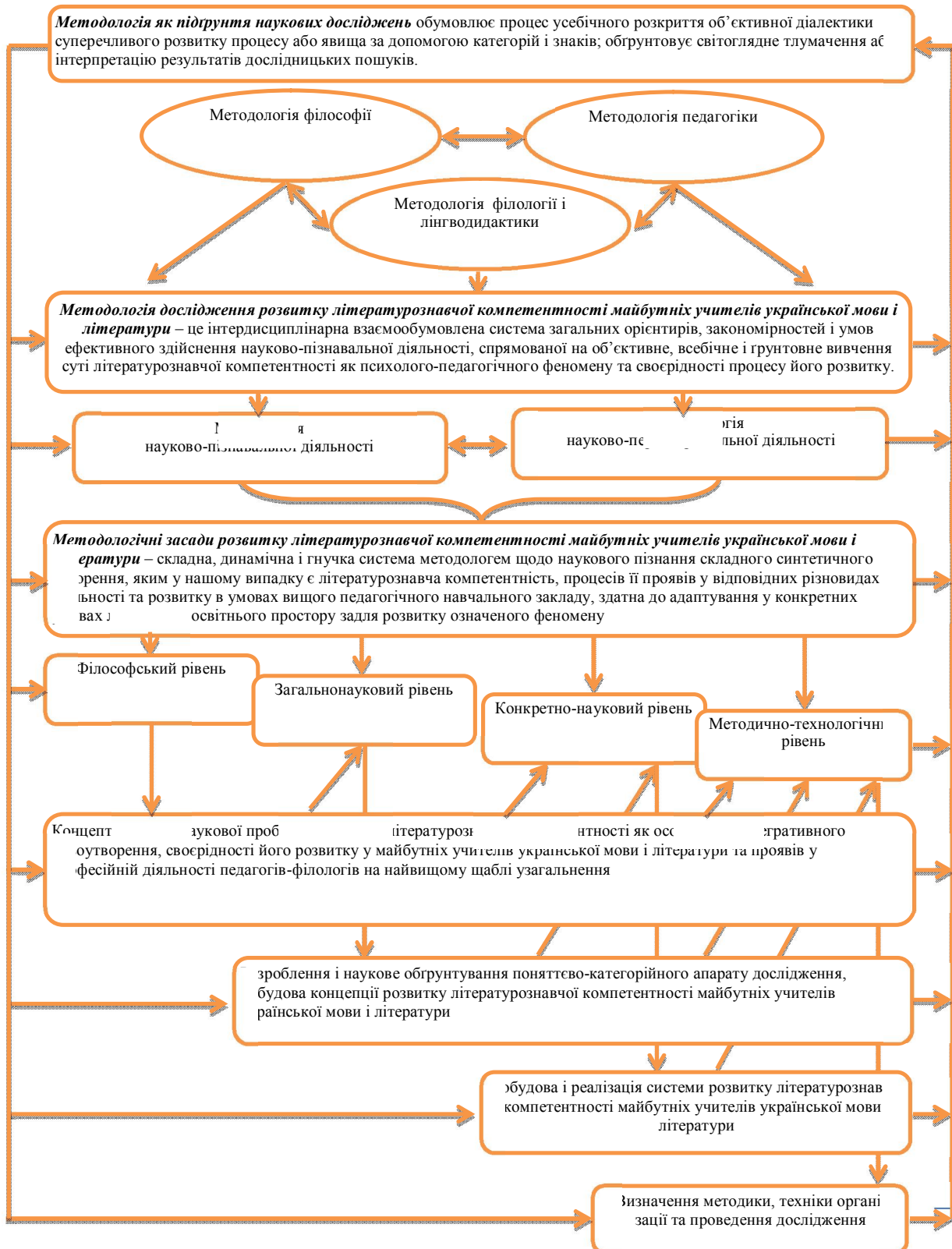
№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
51.	<p>О. П. Ермолаєва  Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Елена Ермолаева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 75  <a href="http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-na-prakticheskikh-zanyatiyah-ekonomicheskikh-distsiplin">http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-na-prakticheskikh-zanyatiyah-ekonomicheskikh-distsiplin</a></p>	загальна якісна характеристика рівня професіоналізму
52.	<p>Н. Ф. Єфремова  Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2003. – 208 с.</p>	сукупність узагальнених і глибоко сформованих якостей особистості, її здатність найбільш універсально використовувати та застосовувати одержані знання та навички; сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють суб'єкту пристосуватись до мінливих умов; здатність діяти та виживати
53.	<p>А. В. Карпов  Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : [монография] / А. В. Карпов. – М., 2004. – 422 с.</p>	інтегральна особистісно-когнітивна якість, що ґрунтується на сформованості системи фахових знань (експертності) і вмій ефективно їх використовувати
54.	<p>В. В. Краевський  Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – [2-е изд., стер.]. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – С. 56.</p>	сукупність відповідних знань у певній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній
55.	<p>А. К. Маркова</p>	сукупність індивідуально-особистісних психічних якостей, що уможливають самостійну і відповідальну діяльність особистості; компетентність характеризує певну особу, її дії та виявляється у результатах цієї діяльності.
56.	<p>Н. Г. Мілованова, В. М. Прудаєва  Милованова Н. Г. Модернизация российского образования в вопросах и ответах Н. Г. Милованова, В. Н. Прудаева. – Тюмень : Изд-во «Вектор-Бук», 2002. – 86 с.</p>	специфічна здатність особистості, необхідну їй для ефективного виконання конкретної дії у визначеній предметній галузі на основі реалізації знань і навичок й усвідомлення відповідальності за свої дії

№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
57.	<p>О. Г. Носкова Носкова О. Г. О соотношении понятий «профессионально-важное качество», «компетенция» и «компетентность» / О. Г. Носкова // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1 / [под ред. В. А. Бодрова] – М. : Ин-т психол. РАН, 2009. – С. 141–151.</p>	<p>характеристика можливостей і готовності суб'єкта до певного різновиду праці</p>
58.	<p>В. І. Огарьов  Огарёв Е. М. Компетентность образования: социальный аспект / Е. М. Огарёв. – СПб. : РАОИО, 1995. – 187 с.</p>	<p>стійка здатність до діяльності зі знанням справи, що структурно об'єднує п'ять головних компонентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ґрунтовне розуміння сутності явища у процесі вирішення певних проблем;</li> <li>- глибоке знання попереднього досвіду певної галузі, активне опанування його здобутків;</li> <li>- уміння обрати оптимальні, ефективні й раціональні засоби та дії адекватні конкретним обставинам місця й часу;</li> <li>- почуття відповідальності за отримані результати;</li> <li>- спроможність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення мети.</li> </ul>
59.	<p>Г.С. Селевко Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144. – С. 139.</p>	<p>інтегральна якість особистості, що виявляється у спроможності фахівця долати стереотипи, розпізнавати проблеми, мати гнучкість мислення тощо, охоплює здібності, орієнтири, характер, ставлення до діяльності</p>
60.	<p>З. З. Слабунова Слабунова З. З. Компетентностный подход в гражданском образовании [Электронный ресурс] / З. З. Слабунова. – Режим доступа : <a href="http://www/vy-narod.ru/SLAB.DOC">http://www/vy-narod.ru/SLAB.DOC</a>.</p>	<p>здатність особистості застосовувати отримані знання у практичній діяльності, тобто досконало орієнтуватися в своїй справі, ефективно, автономно й раціонально працювати за обраною спеціальністю й адекватно реагувати на виникнення під час роботи різних екстраординарних ситуацій</p>
61.	<p>Л. Ю. Степашкина  Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс] / Л. Ю. Степашкина // Эйдос: Интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <a href="http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm">http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm</a>.</p>	<p>інтегральна особистісна характеристика</p>



№	Автор, джерело	Тлумачення поняття
62.	<p>Ю. Г. Татур Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.</p>	<p>якість, своєрідна характеристика особистості, що надає їй право вирішувати, висловлювати авторитетні судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, досвід соціально-професійної діяльності людини; проявлені практики прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення</p>
63.	<p>А. В. Хуторської Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] /Режим доступа : <a href="http://www.eidos.ru/journal/2005/12/12.htm">http://www.eidos.ru/journal/2005/12/12.htm</a>.</p>	<p>сформована особистісна риса (сукупність якостей)</p>
64.	<p>М. А. Чошанов Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.</p>	<p>комплекс мобільності знань й гнучкості методу, що забезпечує серед множини рішень обирати оптимальне, аргументовано відхиляти хибні, піддавати сумніву ефективність вибору його прийняття.</p>
65.	<p>В. Д. Шадриков Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.</p>	<p>новотворення суб'єкта діяльності, що формується у системі професійної підготовки, і є системним виявом знань, здібностей та особистісних якостей, що уможливають успішне вирішення функціональних завдань відповідно до вимог фахової діяльності</p>
66.	<p>В. М. Шепель Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера / В. М. Шепель. – М., 1999. – С. 48–57.</p>	<p>сплав знань, умінь, досвіду, теоретико-прикладна готовність до використання означених індивідуально-особистісних якостей</p>
67.	<p>Г. П. Щедровицький Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 16–22.</p>	<p>не лише володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення й використання в конкретних умовах, «атрибут підготовки до майбутньої професійної праці»</p>

## Методологічна стратегія дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури



**Визначення літературознавчої компетентності вчителя-словесника  
в контексті актуальних наукових підходів**

Науковий підхід	Визначення сутності	Деталізація сутності	Основні характеристики ЛК
1	2	3	4
Системний	сукупність підсистем, складна, багаторівнева структура, за якою можна визначити відповідність підготовки фахівця актуальним вимогам професії	особистісні інтереси щодо пізнання, оцінювання та інтерпретації літературно-художніх явищ; ідейно-ціннісні орієнтири, настанови, переконання; літературно-творчі здібності; літературознавчі знання; філологічні вміння; інструменталізовані механізми літературознавчої діяльності	цілісність, ієрархічність і емерджентність (системність)
Синергетичний	складна відкрита система з характеристиками самоорганізації, саморегуляції і саморозвитку відповідно до своєрідності виконуваної літературознавчої діяльності, що допускає деяку спонтанність проявів, несвідомі імпульси, гетерохронні процеси, утверджує ідею активізації сил і здібностей індивідів, ініціює пошук і створення власних шляхів саморозвитку	особисте ставлення індивіда до: - професії вчителя української мови і літератури, - опанування літературознавчих знань, - набуття вмінь і навичок літературознавчої діяльності, - виконання різновидів літературознавчої діяльності, - власної праці	відкритість, багаторівневність, нелінійність
Аксіологічний	індивідуально-особистісна цінність майбутнього фахівця, що зорієнтована на його залучення до загальнокультурного світу цінностей, у царині якого кожний індивід реалізує себе і як індивідуальна особистість, і як фахівець	ціннісні орієнтири студентів щодо професії вчителя української мови і літератури, професійної підготовки, здобуття літературознавчої освіти і виконання літературознавчої діяльності	ціннісність, суб'єктність, індивідуально-особистісна приналежність
Екзистенціальний	інтегративне індивідуально-особистісне утворення, що є особливою цінністю для кожного індивіда, яка реалізується через індивідуально-особистісну здатність і готовність людини розуміти, кодувати й декодувати ціннісні сенси тексту	особисте ставлення індивіда до літературно-художньої практики і літературознавства, професійної підготовки й процесу оволодіння літературознавчою компетентністю; інтерес до оновлення системи літературної освіти; світоглядна позиція, активність у створенні певних відношень у площині літературознавчої науки і шкільної літературної освіти; цінність, яка реалізується через індивідуально-особистісну здатність і готовність людини розуміти, кодувати й декодувати сенси змісту тексту	значущість, ціннісність, індивідуальна своєрідність, індивідуально-особистісна приналежність

Синтез діяльнісного й компетентнісного	складне особистісно-професійне утворення, що передбачає володіння інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, читацькою, літературною, культурознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями, які реалізуються в літературознавчій діяльності	елементи інтелектуальної, перцептивної, текстологічної, рефлексивної, герменевтичної, інтерпретаційної, читацької, літературної, культурознавчої, мистецтвознавчої, етичної, дискурсивної, інформаційної, дослідницької, евристичної, креативної, психологічної, педагогічної, методичної і технологічної компетенцій, які у своїй цілісності забезпечують успішність літературознавчої діяльності	інтеративність, синтетичність, поліфункціональність, індивідуально-особистісна приналежність
Особистісно зорієнтований підхід	особливе синтетичне утворення, динаміка якого обумовлюється особистісним і професійним становленням майбутніх фахівців, у цілісності їхнього інтелектуального, емоційно-вольового, професійно-діяльнісного зростання та таких якостей, як відповідальність, воля, громадянськість, емоційна гнучкість, емпатійність, толерантність, на основі оновлення змісту професійної підготовки й організаційно-управлінських форм освітніх процесів	індивідуально-особистісні і професійно-діяльнісні елементи, що у своїй цілісності сприяють особистісно-професійному становленню студентів як індивідуальностей і фахівців на основі виконання літературознавчої діяльності	поліфункціональність, індивідуалізованість, особистісність
Діяльнісний	особистісно-професійне утворення, що сприяє успішному виконанню науково-дослідного, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності, окреслених вимогами професії	сукупність знань, умінь, навичок щодо виконання науково-дослідного, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності, окреслених вимогами професії	поліфункціональність, інтегративність, цілісність, індивідуальність
Акмеологічний	складне інтегроване утворення, що забезпечує безперервність розвитку його особистісних, професійно значущих якостей щодо адекватного природі літературної творчості пізнання, осмислення та інтерпретації літературно-мистецьких явищ, а отже, стимулює професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію педагогів-філологів	сукупність індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних значущих якостей, що забезпечують адекватне природі літературної творчості пізнання, осмислення та інтерпретацію літературно-мистецьких явищ, а отже, стимулюють професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію педагогів-філологів	суб'єктивність, індивідуально-особистісна приналежність, неперервність

## Критерії і показники сформованості літературознавчої компетентності

Критерії	Обґрунтування вибору критеріїв	Показники
<i>Мотиваційно-орієнтаційні критерії</i>	1) відображає мотиваційно-ціннісні ракурси здобуття літературознавчої освіти; 2) засвідчує ціннісне ставлення індивіда до виконання літературознавчої діяльності і до професії словесника; 3) окреслює індивідуально-особистісні інтереси і потреби у виконанні літературознавчої праці; 4) презентує розуміння й оцінку індивідом сутності та результатів інтеграції науки і мистецтва в системі літературної освіти; 5) сприяє усвідомленню установок особистості щодо професійного саморозвитку й самовдосконалення	<p>- <i>професійно-ціннісні орієнтації</i>, що виявляються в усвідомленні індивідом себе як носія національних цінностей, наявності толерантного ставлення до словесного мистецтва і культури різних націй на основі «діалогу культур», що відображається у професійній і зокрема літературознавчій діяльності та її результатах;</p> <p>- <i>професійний інтерес</i>, що є важливим механізмом актуалізації індивідуально-особистісних ресурсів майбутніх учителів для успішного виконання літературознавчої діяльності, усвідомлення професійної підготовки як ефективного способу творчої самореалізації;</p> <p>- <i>потреба в досягненнях</i>, що виявляється у прагненні майбутнього вчителя української мови і літератури до професійного вдосконалення й характеризується подоланням внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем сформованості літературознавчої компетентності, а також виробленням індивідуального стилю діяльності</p>
<i>Інформаційно-когнітивний критерій</i>	1) характеризує якість професійної, зокрема літературознавчої підготовки, що визначається оцінкою якості освітніх досягнень (знань, універсальних здатностей пізнання, мислення, літературознавчої діяльності й інтелегібельними властивостями); 2) дозволяє визначити ступінь володіння теоретико-літературним тезаурусом як підґрунтя для розвитку власного інтелекту і спроможності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, й самореалізації.	<p>- <i>науково-теоретична обізнаність</i> у питаннях теорії й технологій виконання літературознавчої діяльності, що охоплює відомості з філософії, культурології, історії, педагогіки, психології, методик навчання літератур, пов'язані зі змістом концептуальних положень із основних і допоміжних галузей літературознавчої науки (історії літератури, теорії літератури, літературної критики, текстології, герменевтики), знання провідних ідей методологічних підходів до вивчення літературно-художніх явищ (психоаналізу, структуралізму деконструктивізму, постструктуралізму, мультикультуралізму, фемінізму, наратології, феноменології, рецептивної естетики, семіотики та ін.), знання історії літературного процесу;</p> <p>- <i>ступінь володіння</i> метамовою літературознавства та основними категоріями суміжних наук (культурології, мистецтвознавства, лінгвістики, психолінгвістики, семіотики, герменевтики, читачезнавства, наратології, психології читання);</p> <p>- <i>універсальні здатності</i> щодо сприйняття й осмислення літературно-художніх образного, критичного творчого мислення (предметність, цілісність, критичність, точність і чіткість, повнота, яскравість і емоційна привабливість, оригінальність);</p> <p>- <i>здатність до інтелектуальної й читачької рефлексії</i>.</p>

<p><i>Праксеологічний критерій</i></p>	<p>характеризує ступінь володіння фаховими вміннями і рівень культури літературознавчої діяльності на основі оцінювання конкретних дій і результатів, детермінованих науково-дослідницьким, усвідомлювально-інтерпретаційним, оцінним, рефлексивно-організаційним, текстологічним, навчально-освітнім, методологічним, різновидами літературознавчої діяльності</p>	<p>- <i>володіння вміннями і навичками</i> виконувати різні види професійно-педагогічної та літературознавчої діяльності;  - <i>володіння механізмами</i> читання і розуміння літературно-художніх творів, літературно-критичних оглядів, наукових праць;  - <i>володіння прийомами</i> аналізу, інтерпретації художніх творів</p>
<p><i>Афективно-регулятивний критерій</i></p>	<p>характеризує «емоційно-вольовий фонд» виявлення й розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури</p>	<p>- <i>емоційно-образна розвиненість, емпатійність</i> (чутливість, співпереживання, здатність вирізнити незвичайні явища);  - <i>емоційна гнучкість</i> (гнучкість у виборі підходів, способів і методів виконання літературознавчої діяльності, продукування оригінальних шляхів і алгоритмів виконання завдань);  - <i>здатність</i> до постійного саморозвитку і професійної саморегуляції.</p>

Таблиця Д 2

## Критерії оцінки створених студентами текстів

Види текстів	Критерії	Якісні ознаки
<b>Навчально-і науково-дослідницькі</b>	<p>вибір теми і стратегії виконання дослідження;            виклад конкретної літературознавчої проблеми з точки зору філософії, літературознавства, лінгвістики, мистецтвознавства, естетики, фольклористики, різних напрямів психології (творчості, сприймання, особистості та ін.), педагогіки, методичної науки;            аргументоване представлення власного бачення щодо суперечливих питань, проблеми дослідження;            характер оформлення тексту (проблемний, творчий, пошуковий, узагальнюючий);            характеристика історіографії питання, що досліджується;            узагальнення результатів, обґрунтування висновків, практичних рекомендацій;            наявність доцільного ілюстративного матеріалу;            відповідність змісту дослідження темі і структурі.</p>	<p>доцільність, актуальність, відповідність новаціям сучасного літературознавства та практичним завданням відповідної галузі, критичність, аналітика викладу, обґрунтованість та переконливість аргументації міркування, інтегративність, творчість, проблемність, оригінальність, правильність, точність, логічна послідовність і повнота, узагальненість, структурованість, систематизованість, індивідуальна мовностильова виразність.</p>
<b>Літературно-критичні</b>	<p>обґрунтований вибір основного підходу до осмислення твору;            розуміння і розкриття позиції автора на основі тлумачення цілісного сенсу твору, що відображає цілеспрямованість «пошуку істини» та відкриття смислової цілісності;            використання історико-культурного й естетично-соціального контекстів;            аналіз системи художніх образів;            розуміння твору як формозмістової цілісності;            оцінна зорієнтованість;            архітектоніка;            мовностильова своєрідність.</p>	<p>доцільність, адекватність, завершеність, функціонально-смілова цілісність, лаконічна структура, утворена сукупністю надфразових єдностей, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, цілеспрямованість, прагматична визначеність, індивідуальна мовностильова виразність.</p>
<b>Публіцистичні</b>	<p>концептуально-поняттєва або художня образність;            представлення власної позиції;            аргументація;            характер оформлення тексту (дискусійний, полемічний, тенденційний, догматичний);            дотримання вимог мовної культури;            логічність і послідовність викладу.</p>	<p>актуальність, повнота, правильність, адекватність, переконливість аргументації, чіпкість, структурно-функціональна цілісність, завершеність, індивідуальна мовностильова виразність, експресивність, оригінальність.</p>
<b>Навчально-освітні</b>	<p>вибір підходу до інтерпретації літературно-художніх явищ;            характер мовного оформлення;            відповідність вимогам, що ставляться до таких текстів;            аргументованість представлення власної позиції;            структура тексту;            узагальнення, висновки;            рекомендації.</p>	<p>доцільність, доступність, практична зорієнтованість, прагматична визначеність, дидактичність, структурно-функціональна цілісність, завершеність, творчість, індивідуальність, мовностильова виразність.</p>
<b>Художні</b>	<p>художні образи;            представлення власної позиції;            використання історико-культурного й естетично-соціального контексту;            архітектоніка;            розуміння твору як формозмістової цілісності;            урахування теоретико-літературних і загально-мистецьких принципів;            мовностильова своєрідність.</p>	<p>доцільність, актуальність, завершеність, точність, повнота і глибина відображення створеного світу, оригінальність, індивідуальність, експресивність</p>

## КОРОТКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ ТЕЗАУРУСУ ДОСЛІДЖЕННЯ

(напрацювання авторське)

**АБСТРАГУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧЕ** – різновид розумової діяльності, сутність якого полягає у виділенні найбільш суттєвих ознак, прикмет літературно-художніх явищ, створеної письменником художньої дійсності, продуктів літературознавчої діяльності з випадкових, другорядних їх ознак. Процес літературознавчого абстрагування можливий тому, що окремі властивості, ознаки, сторони предметів, явищ і творів є відносно автономними. На основі літературознавчого абстрагування формуються літературознавчі поняття, категорії, в змісті яких фіксується сутність усіх чи групи художніх елементів (художній образ, художня література, епос, драма, жанр твору тощо) чи окремого елемента (тема, проблема, сюжет, метафора тощо).

**АВТОНІМ** – справжнє ім'я і прізвище автора, який підписує свої твори псевдонімом.

**АВТОР** – митець, який реалізувався у літературному чи будь-якому іншому мистецькому творі; літературно-художній комунікант.

**АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ** – розроблена автором стратегічна концепція і тактика організації освітнього процесу, спрямована на зростання якісного рівня літературної освіти.

**АВТОРСЬКИЙ ВІДСТУП** – авторське коментування зображених у творі картин і образів. Авторські відступи допомагають глибшому розкриттю ідеї й усього змісту твору, посилюють ідеї на читачів. Авторські відступи бувають ліричні, філософсько-публіцистичні, історичні та ін.

**АВТОРЕЦЕНЗІЯ** – жанр автокритики, що публікується під псевдонімом чи криптонімом, і містить оцінку автором свого твору.

**АВТОРСЬКЕ МОВЛЕННЯ** – текст, у якому виявляється авторська характеристика зображуваних явищ, подій і відповідних образів.

**АВТОРСЬКИЙ ДИСКУРС** – мовне висловлювання автора, що відображає його морально-естетичну позицію, оцінні погляди на зображувані явища, зорієнтоване на створення взаємозв'язків між автором і читачем.

**АВТОРСЬКИЙ КОМЕНТАР** – примітки і пояснення у тексті художнього твору, в яких витлумачено автором зміст певних слів, фрагментів чи сюжетних ліній.

**АВТОРИТАРНИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ** – стиль, що передбачає безперечне підкорення владі, утверджує вплив на учня шляхом командно-наказових методів.

**АВТОРСЬКІ ОСВІТНІ ПРОГРАМИ** – освітньо-нормативні документи, в яких визначено оригінальну концепцію, зміст, методологічні і дидактичні засади викладання навчального курсу.

**АДАПТАЦІЯ ТЕКСТУ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ** – своєрідне спрощення художнього тексту для його сприйняття в малопідготовленому читачьому середовищі.



**АДРЕСАНТ** – учасник письмового комунікативного акту, який породжує висловлення; мовець або автор тексту.

**АДРЕСАТ** – комунікант, на якого спрямована й розрахована мовленнєва дія адресанта; співрозмовник, читач, реципієнт художнього твору. Залежно від способу адресованості реальний адресант може бути конкретним, груповим або масовим за умови адресованості будь-кому. У літературознавстві, окрім реальних адресатів, на яких свідомо розраховує митець, пишучи твір, виділяють ідеальних читачів, тобто естетичну позицію твору, від характеру якої залежить структура і жанрово-стильові особливості твору.

**АКАДЕМІЗМ** – поняття, що означає високий рівень наукових досліджень.

**АКВАРЕЛЬ** – короткі, фрагментовані літературні твори (шкіц, образок, етюд), асоційовані з малюванням, коли безпосереднє враження передається в тонких пластично-зорових образах.

**АКМЕОЛОГІЯ** – наукова галузь, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін, досліджує феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо по досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку, тобто професіоналізм особистості.

**АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД** – напрям, що передбачає вивчення досягнень людини, пов'язаних із розвитком професійних сил, що трактуються як дорослість, зрілість розвитку людини, її досконалість в різних аспектах самовияву і функціонування; дослідження психологічного стану особистості, що характеризується досягненням найбільш високих показників у діяльності й творчості.

**АКРОВІРШ** – поетичний твір, у якому початкові літери кожного віршованого рядка, прочитані зверху вниз, розшифровують слово чи фразу, присвячену певній особі чи події.

**АКТИВНЕ ЧИТАЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – обстановка, в якій активно обговорюються прочитані книги, читачі зацікавлені в літературних новинках, книжкове оточення постійно поповнюється новими творами залежно від читачьких інтересів учасників читачького середовища.

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД** – це філософсько-педагогічна стратегія, яка окреслює шляхи розвитку професійної підготовки, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення освітньої системи. В основі аксіологічного підходу – принцип функціонального значення, чи цінності.

**АКСІОЛОГІЯ** – наука про цінності суспільства, соціальних груп і особистості. Орієнтуючись на природу художніх цінностей, літературознавці розробляють теорію літературної критики, сприймання й інтерпретації літературних творів, їх функціонування у різних читачьких середовищах.

**АКСІОЛОГІЯ ОСВІТИ** – це галузь наукового знання про цінності освіти, у яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості.

**АКСІОСФЕРА ОСОБИСТОСТІ** – унікальне духовне утворення, що структурно поєднує ціннісні орієнтації, які забезпечують самозбереження людини в просторі і в часі.

**АКТУАЛЬНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ** – один із критеріїв художнього твору, що означає

його відповідність потребам і смакам читачів тієї доби, в яку був написаний, опублікований чи перебуває у процесі рецепції. Високохудожні твори загальнолюдського змісту є актуальними у різні історичні часи.

**АЛГОРИТМ ЧИТАННЯ** – певна послідовність розумових дій, зорієнтована на збільшення результативності читання. Основні алгоритми читання: диференційний, інтегральний і алгоритм смислового аналізу тексту.

**АЛЕГОРІЯ** – спосіб двопланового художнього зображення, що ґрунтується на втіленні в конкретному художньому образі абстрактного поняття на основі асоціативних зв'язків.

**АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ** – логічна процедура, сутність якої полягає в умовному розчленуванні цілісного літературного твору з метою з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових і стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети. Інакше кажучи, це розкриття художності тексту.

**АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ** – педагогічно спрямоване читання тексту з елементами різнобічного розбору, аналізу, результатом якого є повне розуміння учнями прочитаного. Аналітичне читання передбачає оволодіння кількома рівнями читання: правильне сприйняття окремих фактів, подій; усвідомлення зв'язків між фактами, розуміння того, як з окремих деталей складається ціла картина; уміння розрізняти головне й другорядне; розуміння думки автора, власна оцінка подій, дійових осіб; усвідомлення переваг чи недоліків твору, вміння відчувати красу мови.

**АНОТАЦІЯ** – коротка загальна характеристика певного твору, статті, рукопису тощо, яка вміщує стисло інформацію про зміст книжки, відомості про автора та читацьке призначення. Анотації наводяться у видавничих проспектах, бібліографічних картках, на звороті титульних сторінок книжок тощо.

**АНТРОПОЛОГІЗМ** – учення, відповідно до якого поняття «людина» є центральною світоглядною категорією, з допомогою якої можна пояснити сутність природи і суспільства.

**АПАРАТ КНИГИ** – додаткові тексти, що сприяють правильному і результативному користуванню книгою й усвідомленню її змісту, та входять до структури книги. Виокремлюють довідково-допоміжний апарат (анотація, зміст, покажчики, списки ілюстрацій, таблиць, колонитули) і науково-довідковий апарат (вступна стаття, передмова, післямова, коментарі, примітки, посилання, прикнижкові списки літератури).

**АРХЕТИП** – прообраз, первісний образ, ідея. За Платоном, архетип – це «ейдос», образ, що осягається інтелектом; за Блаженним Августином – споконвічний, наявний в основі пізнання образ. Цей термін у різних системах духовної діяльності має відмінне понятійне наповнення: у лінгвістиці – вихідна форма слова для пізніших утворень; у психології – прадавній взірць колективної, збірної підсвідомості, який існує одвічно у свідомості людства і, переходячи від покоління до покоління впродовж тисячоліть, у кінцевому підсумку мотивує вчинки і дії людини. Архетипи розглядаються як одне із важливих і невичерпних джерел літератури та мистецтва.

**АРХІТЕКТОНІКА** – це принцип побудови художнього твору як єдиного цілого, гармонійне співвідношення основних його складових частин.

**АСЕРТИВНІСТЬ** – здатність людини відстоювати власну точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Асертивність передбачає спроможність особистості оптимально зреагувати на критичні зауваження й уміння за потреби рішуче відмовити собі й іншим, що дозволяє зробити поведінку гнучкою і дивергентною.

**БЕКГРАУНД** – усталена світоглядна позиція, що впливає на формування характеру людини, її навички, стереотипи поведінки, тобто слугує своєрідним фоном, тлом для опанування нової інформації.

**БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД** у літературознавстві – метод вивчення літератури, запропонований теоретиками романтизму. Основоположником його вважається французький літературознавець і поет Ш. О. Сент-Бев (1804 – 1869), який, всупереч загальноприйнятому уявленню про літературу як наслідування природи, поклав в основу дослідження художньої творчості особистість поета, його біографію. Розуміння того, що твір є відображенням духовного світу автора, збагачувало науку про літературу, але такий підхід був дещо одностороннім.

**ВИДИ АНАЛІЗУ** – це підходи до твору з погляду розуміння функцій художньої літератури.

**ВИРАЗНІСТЬ МОВЛЕННЯ** – комунікативна якість писемного чи усного мовлення. Полягає в доборі мовленнєвих одиниць (слів, речень), що найточніше, оригінально, переконливо передають думку висловлювання, привертають увагу читачів або слухачів, впливають на їхні емоції та почуття. В основі – новизна, своєрідність. До мовних засобів виразності належать, насамперед, образотворчі. Виразальні засоби можуть бути образними й необразними, що залежить від стилю мовлення. В. м. досягається за таких умов: самостійність мислення, добре знання мови, інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише, розвинуте чуття мови. В. м. усного розвивається за рахунок виразного читання. Ця якість мовлення характеризується з погляду співвіднесення понять мовлення-свідомість.

**ВИСЛОВЛЕННЯ** – одиниця мовлення; конкретна реалізація в ситуації мовлення речення як інваріанта згідно з дихотомією мови й мовлення, емічного й етичного рівнів у дескриптивній і структурній лінгвістиці.

**ВИСЛОВЛЮВАННЯ** – акт комунікації, що характеризується розумовою цілісністю й може сприйматися читачем або слухачем. Виділяють висловлювання розгорнуті та згорнуті, еліптичні, ситуативні. Робота над висловлюваннями у школі проводиться у всіх класах у формі складання речення, відповіді на питання вчителя, розгорнутої відповіді з теми уроку, доповіді, твору тощо.

**ВНУТРІШНЄ МОВЛЕННЯ (ЕНДОФАЗІЯ)** – механізм розумової діяльності людини; беззвучне мовлення, основними функціями якого є опрацювання й усвідомлення інформації, планування програми майбутнього мовленнєвого висловлювання.

**ВНУТРІШНІЙ ЛЕКСИКОН** – вербалізована частина етносвідомості чи свідомості носія мови, організований упорядкований фонд номінативних одиниць і знань, які вони позначають.

**ВНУТРІШНЯ ПРОГРАМА МОВЛЕННЯ** – перехідна між думкою й зовнішнім мовленням ланка у моделі породження мовлення; частково вербальний етап підготовки думки (задуму) до знакової об'єктивації як пошук схеми майбутнього висловлення.

**ВСТАВНИЙ ЕПІЗОД** – життєва історія чи випадок, який прямо не зв'язаний із розвитком дії сюжетного твору й має певну самостійну цілісність та значення. (Вставна новела є у творах О.Гончара «Берег любові», Панаса Мирного «Повія»). Вставний епізод буде художньо виправданий тільки в тому разі, якщо допоможе краще відтінити певні риси характеру персонажів.

**ГЕРМЕНЕВТИКА** – наука, спрямована на тлумачення змісту літературних творів, їхніх перекладів шляхом досліджень структури й семіотичної природи художнього мовлення, вивчення історичних, філософських, релігійних й інших даних, пов'язаних із конкретним типом літературного твору. Герменевтика виникла у площині філософії, психології, філології, риторики і спершу розглядалася як мистецтво тлумачення стародавніх текстів, а потім тривалий час – як філософське вчення.

**ГІПЕРТЕКСТ** – 1) особливий метод побудови інформаційних систем, що забезпечує прямий доступ до інформації на підставі логічного зв'язку між її блоками; 2) система представлення текстової та мультимедійної інформації у вигляді мережі пов'язаних між собою текстових й інших файлів, яка застосовує нелінійний, асоціативно-фрагментарний і сітковий принципи репрезентації інформації; 3) особливий універсальний інтерфейс, що характеризується високим ступенем інтерактивності.

**ГРАМОТНІСТЬ** – певний рівень знань з рідної мови і рівень засвоєння правописних умінь і навичок. Показник загальної організації навчально-виховного процесу в освітньому закладі.

Визначають також грамотність різних галузей культурного розвитку суспільства: музична, політична, технічна тощо.

**ПРОТЕСК** – художній прийом у літературі й мистецтві, що ґрунтується на свідомому перебільшенні, несподіваних сполученнях, контрастах реального і фантастичного, трагічного і комічного.

**ГУМАНІТАРНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА** – це широка освіченість, інтелігентність, високе почуття обов'язку і відповідальності, професіоналізм.

**ДЕТАЛЬ ХУДОЖНЯ** – особливо значущий, виділений елемент художнього зображення явищ життя. За допомогою художньої деталі розкривається сутність характерів і подій, досягається сприйняття зображуваного як конкретного, живого й неповторного.

**ДЕФІНІЦІЯ** – коротке логічно вичерпне визначення змісту поняття.

**ДИВЕРГЕНТНЕ (ТВОРЧЕ) МИСЛЕННЯ** – це різновид мислення, що передбачає одночасний пошук шляхів розв'язання задач у різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці, та висунення різних рівнозначно правильних ідей відносно одного й того ж об'єкта чи задачі. Д. м. – це основа креативності людини.

**ДИСКУРС** – складне комунікативне явище, що поєднує сукупність взаємопов'язаних висловлювань (текстів), які реалізуються в певних соціально-культурних, часових і просторових умовах; екстралінгвістичні фактори (знання про світ, міркування й настанови, мету адресата, мовленнєву ситуацію, взаємостосунки співрозмовників), необхідні для розуміння тексту; процес вербального й невербального спілкування. Крізь призму семіоестетичного аналізу дискурсом, або єдиним специфічним висловленням є художній твір.

**ДИСКУРСИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – структурна складова професійної компетентності, що означає здатність особистості використовувати сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності і стратегій для сприймання, інтерпретації, конструювання і побудови цілісних дискурсів різних типів (усних і писемних) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування, пов'язаної з фаховою діяльністю.

**ДИСКУРСИВНА ПРАКТИКА** – використання засобів мовної системи в межах сфери спілкування певної соціальної чи професійної групи при обговоренні відповідної цієї сфері проблеми з огляду на стереотипний заданий спосіб бачення дійсності за умови забезпечення групової ідентичності. Дискурсивна практика є результатом панування дискурсу, мови над людиною, залученою до певної сфери спілкування й кола комунікантів цієї сфери.

**ДИСКУСІЯ** – усна (або писемна) форма організації мовлення, у процесі якої розглядаються протилежні точки зору; комунікативна взаємодія групи учнів, що організовується для обміну думками, обговорення спірного питання.

Залежно від форми проведення навчальні дискусії класифікують на очні і заочні; рівноправні і нерівноправні; групові та індивідуальні.

Мета дискусії визначається учителем: привести учасників дискусії до згоди, висловити різні точки зору на питання, дати учням можливість усвідомити глибину й складність питання, що розглядається.

За допомогою дискусії засвоюються знання, формуються уміння (аналізувати, формулювати і відстоювати свою точку зору та ін.), накопичується мовленнєвий досвід учнів.

**ДИСПУТ** – форма організації попередньо підготовленого публічного обговорення складного суперечливого питання (про переглянутий кінофільм, виставу тощо), у ході якої представляють різні (суперечливі, протилежні) світоглядні позиції.

Диспутом може бути форма навчання (урок), що будується на основі заздалегідь підготовленої дискусії й передбачає обговорення складного питання. Зазвичай диспути проводять у старших класах з метою створення можливості вихованцям колективно пройти шляхом пошуку істини.

У підготовці й проведенні диспуту виділяють етапи: *підготовчий*, на якому визначається предмет диспуту, ставиться мета, актуалізуються потрібні опорні знання учнів, створюється відповідний психологічний мікроклімат; *основний* – проведення диспуту; *підсумковий*, у ході якого вчитель підсумовує й аналізує все висловлене в ході диспуту.

Залежно від дидактичної мети й характеру обговорення функціонують такі типи диспутів: диспути-роздуми, диспути-доведення, диспути-узагальнення, диспути-імітації.

**ДІАЛОГ** – форма мовлення; ситуаційно зумовлене спілкування двох або кількох осіб, комунікативні ролі яких інверсуються (мовець стає адресантом, а адресат перетворюється на мовця, адресатом якого є перший мовець), за умови визнання учасниками спілкування спільної мети й напряму комунікації.

**ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД** – напрям, зорієнтований на перетворення позицій викладача і студента, учителя й учня на особистісно-рівноправні, шляхом зміни ролей і функцій учасників педагогічного

процесу. Педагог не вчить, не виховує, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку. При цьому дотримується необхідна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога учням у вирішенні навчальних завдань на початковій стадії освіти – через поступову активізацію учнів – до повної саморегуляції у навчанні і появи партнерських стосунків між ними.

**ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД** – напрям, що ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності учня/студента, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці й спілкування, що, в свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати.

**ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ЧИТАННЯ** – напрям, що передбачає комплексне вивчення процесу читання з позицій читача як суб'єкта діяльності читання, з точки зору психологічного змісту читацької діяльності з урахуванням особливостей розуміння та осмислення змісту тексту, а також зовнішньої операціональної сторони читання і з огляду на структурно-сміслові особливості тексту, який читається.

**ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНИЙ** – сукупність знань, умінь і навичок, набутих на основі й у процесі власної педагогічної діяльності, форма засвоєння раціональних здобутків педагогічної спадщини. Передовий педагогічний досвід є важливим джерелом збагачення практики навчання й виховання, імпульсом до розвитку педагогічної думки, об'єктивним критерієм істинності вироблених педагогічною практикою теоретичних положень, принципів, технологій, форм, методів навчання й виховання школярів.

**ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ** – властивість особистості, що передбачає наявність умінь здійснювати дослідження на рівні технології для пошуку знань із метою розв'язання літературознавчих і освітніх проблем у межах власної професійної діяльності.

**ЕВРИСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – характеристика особистості, що сприяє творчому мисленню, нелінійному вирішенню стандартних і нестандартних ситуацій майбутньої професійної діяльності.

**ЕКЗИСТЕНЦІАЛІСТИЧНИЙ (АБО ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ) ПІДХІД** – напрям у літературознавстві, що базується на філософії екзистенціалізму (від латинського – існування), в основі якої лежить вчення про людське буття, екзистенцію.

**ЕКСПЛІЦИТНІСТЬ** – спосіб представлення інформації за допомогою вербальних засобів. Експліцитність протиставлена імпліцитності – невербальному способу представлення інформації, які завжди поєднуються в умовах реальної комунікації і в актуалізованих текстах, створюючи смислову багатозаровість тексту на підставі асиметрії форми та змісту.

**ЕМПАТІЯ** – 1) спосіб розуміння емоційних станів інших людей, явищ дійсності, творів мистецтва, зокрема, й художніх текстів шляхом співпереживання через зіставлення побаченого, почутого та прочитаного із власними переживаннями, досвідом; 2) у функціонально-семантичному синтаксисі емпатія позначає відношення мовця до обговорюваної ситуації, у якій автор висловлення обирає точку зору одного з учасників.

**ЕМФАЗА** – виокремлення певного елемента висловлення шляхом особливої інтонації, повторення. Вживання емпатичних слів, синтаксичної позиції з метою посилення емоційної виразності мовлення, акцентування уваги.

**ЕТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – сукупність особистісних і професійних цінностей, знань і вмінь вчителя-словесника, що формують здатність виховувати у школярів високоморальні й загальнолюдські якості засобами вербального мистецтва.

**ЕСЕ** – невеликий прозовий художній твір, літературно-критична стаття, стаття філософського або публіцистичного характеру, що відрізняються підкресленою суб'єктивністю авторської думки, новизною тлумачення поставлених питань, образністю та афористичністю висловлювання. Жанрові видоутворення – роман-есе і повість-есе.

**ЕСТЕТИЧНЕ ПОЧУТТЯ** – вищий прояв емоційного зворушення людини під впливом художніх цінностей. Читач, сприймаючи текст літературного твору, асоціативно, через відтворювальню-творчу уяву співпереживає з персонажами, часто ідентифікується з ними, живе їхніми почуттями.

**ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК** – здатність людини до миттєвої оцінки дійсності, творів мистецтва крізь призму естетичних категорій і власного досвіду, що спрямовується естетичним ідеалом людини та її потребами.

**ЕФЕКТИ ЧИТАННЯ** – це кінцеві продукти (результати) читацької діяльності особистості. основними серед них є: інформаційно-пізнавальний, – що передбачає розширення і поповнення знань читача, підвищення його поінформованості; мотиваційно-особистісний ефект, суть якого полягає у формуванні в читача особистісного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, ширше – в розвиткові його особистості; практичний ефект, що забезпечує ефективну організацію будь-якої практичної діяльності завдяки інформації, видобутій з тексту

**ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ** – це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і виконують певні функції у суспільстві (навчання, виховання і розвиток підростаючого покоління).

**ЗАДАТКИ** – анатомічно-фізіологічні особливості нервової системи і тілесної організації окремої людини, які є індивідуально-природніми передумовами успішного формування здібностей.

**ЗДІБНОСТІ** – цілісна система функціональних органів, здатна забезпечити успішне оволодіння новими для людини видами діяльності і поведінки.

**ЗМІСТ І ФОРМА ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ** – категорії теорії літератури. Співвідношення між ними визначається спеціальними законами діалектики, а саме: а) єдність змісту і форми; б) пріоритетне значення змісту; в) форма змістовна, «форма-зміст, що переходить у форму» (Г. Гегель). Отже, теоретично зміст і форма нероздільні, але практично в аналізі літературного твору прийнято відносити до змісту: тему, ідею, художні образи, а до форми – композицію, сюжет, мовні засоби.

**ЗМІСТОВНІСТЬ МОВЛЕННЯ** – глибоке осмислення теми й головної думки висловлювання, докладне ознайомлення з наявною інформацією з цієї теми; різнобічне та повне розкриття теми, уникнення зайвого.

**ЗМІСТОВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ** – різновид текстової інформації, яка породжується й інтерпретується шляхом складної синтетичної конденсації й когнітивної переробки змісту на підставі авторського задуму чи інтерпретаційного фільтру читача. Змістовно-концептуальна інформація повідомляє про індивідуально-авторське осмислення відношень змістовно-фактуальної інформації, розуміння зв'язків причини й наслідку представлених у тексті подій, усвідомлення їхньої значимості в житті людини й народу. Змістовно-концептуальна інформація є глобальною, експліцитно-імпліцитною, адже вона поширена в цілому тексті пунктирно і репрезентована піковими моментами вербалізації.

**ЗМІСТОВНО-ПІДТЕКСТОВА ІНФОРМАЦІЯ** – різновид текстової інформації, яка ґрунтується на вербальній організації тексту й формується шляхом її змістовної модифікації без збільшення знакового обсягу.

**ЗМІСТОВНО-ФАКТУАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ** – різновид текстової інформації, яка є повідомленням про факти, події, процеси, явища у текстовому, змодельованому авторською свідомістю світі. Оптимізує інформаційний баланс тексту й читача, оскільки вона легше сприймається, не потребує залучення допоміжної інформації, ґрунтується на досвідних знаннях адресантів, їхньому розумінні явищ дійсності.

**ЗНАННЯ КНИГ** – якість особистості, об'єктивний показник її читацької самостійності, що передбачає усвідомлення книг як об'єктів культури, а також володіння читацькими вміннями, які забезпечують швидкий і безпомилковий пошук потрібного твору та якісне його прочитання.

**ЗНАННЯ ЛІТЕРАТУРИ** – це якість особистості, що передбачає знання певної сукупності окремих літературних художніх творів, яким притаманні ознаки високохудожності, майстерності, літературності, на відміну від писемності інших типів.

**ІМАНЕНТНІСТЬ** – характеристика притаманності, властивості предмету чи явищу, що впливає з його внутрішньої природи.

**ІМПЛІКАЦІЯ** – альтернативний вербальному невербальний спосіб передачі інформації, який ґрунтується на інтеграції вербальних засобів із досвідом, фондом знань комунікантів, їхньою комунікативною компетенцією та сприяє оптимізації комунікативної взаємодії, взаєморозумінню. Імплікацію пов'язують із тенденцією до мовної економії. Називають потужним засобом компресії повідомлення тексту, доказом відсутності ізоморфізму між планом змісту та планом вираження мовного знака.

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – специфічно організована система теоретико-літературних, історико-літературних, літературно-критичних і лінгвістичних знань, що поєднує компоненти інтелектуальної культури, особистісного досвіду і визначає рівень інтелектуальної готовності особистості до досягнення основної мети шкільної літературної освіти на основі наукових і освітніх інновацій.

**ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – це складне багаторівневе особистісне утворення, певний рівень читацької підготовки, що уможливорює на основі набутих теоретичних знань, умінь і



навичок, життєвого досвіду особистості, її цінностей і емоцій, якісно здійснювати інтерпретацію наявних текстів, метафоризацію й метонімізацію власних творів.

**ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС** - цілісне витлумачення реципієнтом змісту певного тексту, спрямоване на поглиблення читацьких уявлень, оціночних суджень шляхом конкретизації й реконструкції текстових елементів.

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ** – тлумачення літературного твору, роз'яснення його головної думки, ідеї, концепції тощо. Предметом інтерпретації можуть бути будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, персонажі, окремі речення і навіть слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору; увесь літературний твір як цілість з метою відшукати те завуальоване, приховане, що з'єднує усі компоненти в єдине ціле і робить твір неповторним; творчість письменника або певний літературний період чи напрям, що допоможе роз'яснити особливості конкретного твору. Літературознавча інтерпретація, насамперед, передбачає аналітичний доказ смислу і специфіки твору, що розглядається з урахуванням світогляду письменника, його зв'язків із сучасною епохою та існуючою культурно-художньою традицією.

**ІНТРОВЕРТНА (ВНУТРІШНЯ) МОТИВАЦІЯ** – мотивація, зумовлена безпосередньо змістом тієї діяльності, яка виконується (інтересом до неї, почуттями радості та задоволення, пов'язаними з цією діяльністю тощо).

**ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – складне індивідуально-психологічне утворення, що інтегрує теоретичні знання, уміння самостійно знаходити, відбирати, аналізувати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію з електронних джерел (Internet-сайти, електронні й мультимедійні посібники, підручники, on-line-словники тощо), навички ефективно використовувати мультимедійні технології, здатність особистості швидко адаптуватися в умовах інформаційно-технологічного суспільства, і її спроможність до постійного професійного самовдосконалення.

**ІНФОРМАЦІЙНЕ (АБО ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНЕ) ЧИТАННЯ** – це здобування інформації з тексту шляхом використання сукупності когнітивних операцій, які призводять до відновлення структури думок, що були закладені в текст його автором. Основний результат такого читання – інформаційно-пізнавальний, який досягається завдяки побудові читачем семантико-сислової структури вихідного повідомлення.

**ІСТОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ** – галузь науки про літературу, яка досліджує її розвиток у зв'язку з розвитком людства та його культури, прагне виявити внутрішні закономірності всесвітнього літературного процесу і специфічні особливості літератур певних континентів, країн, народів. Оскільки розвиток літератури кожного народу позначений національною своєрідністю, історія її поділяється на історії окремих національних літератур. Спираючись на здобутки філософії, естетики, теорії літератури, ретельно вивчаючи всю сукупність художніх творів, їх сприймання читачами і критиками, історики літератури простежують динаміку літературно-мистецького життя, літературних напрямів і течій, виявляють значення творчості письменників, їх окремих творів як для читачів епохи, коли ці твори постали, так і для наступних поколінь.

**КАТЕГОРІЇ ТЕКСТУ** – суттєві, обов'язкові характеристики тексту. Категорії тексту діляться на дві групи: семантичну і структурну. До семантичних категорій тексту відносять категорії інформативності, комунікативності, континууму (тривалості), глибини (підтексту), а до структурних – категорії зв'язності (когезії), цілісності та ін.

**КАТЕГОРІЯ** – це найбільш загальне, фундаментальне поняття, що відображає істотні, закономірні зв'язки між об'єктивною дійсністю і пізнанням; форми і стійкі організуючі принципи мислення, які обумовлюють властивості й зв'язки людського буття і пізнання у всезагальному й найбільш концентрованому вигляді

**КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ** – це характеристики інтелектуальної сфери читача, які забезпечують когнітивну складову читання; тобто знання мови, якою написаний твір, знання теорії тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, структурні параметри, способи кодування інформації в тексті тощо, предметні знання – поінформованість про ту предметну галузь, якій присвячено текст, що сприймається, фонові (загальнокультурні, надпредметні) знання, що сприяють розумінню прихованих натяків, асоціацій, підтекстової інформації.

**КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ЧИТАННЯ** – напрям, у контексті якого читання вивчають як вид пізнавальної діяльності, що включає смислове сприймання повідомлення, розумову переробку й інтерпретацію інформації, що закодована в тексті графічними засобами, розрізняючи при цьому техніку читання та розуміння повідомлення.

**КОЛО ЧИТАННЯ** – це сукупність книг різноманітної тематики різних авторів і жанрів, який відповідає інтересам, віку і рівню читацької кваліфікації конкретної громади читачів чи окремого читача.

**КОМПАРАТИВІСТИКА** – порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, літературних процесів у їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу (методу). Компаративістика складалася впродовж ХІХ століття під впливом філософії позитивізму.

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – це комплекс властивостей особи, що полягає в її готовності цілісно й усвідомлено здійснювати певну діяльність у чітко визначеній системі шляхом ефективного й творчого використання знань, розвинених умінь, навичок та набутого досвіду.

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА** – це цілісний багаторівневий комплекс властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання фахових знань і умінь (компетенцій) для результативного вирішення завдань у міжособистісних стосунках в умовах професійних ситуацій.

**КОМПЕТЕНТНИЙ УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК** – це фахівець з інноваційним типом мислення, обізнаний із новітніми досягненнями філологічної, педагогічної й психологічної теорії та практики, здатний до самоорганізації (самореалізації й самоактуалізації) і постійного підвищення рівня професійної підготовки.

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД** до оновлення освітньої галузі – це новітній концептуальний вектор міжнародного формату, що передбачає організацію освітнього процесу у проекції індивідуально-особистісного розвитку кожного громадянина шляхом його мотивації до самоосвіти і саморозвитку.

**КОМПЕТЕНЦІЯ** – це інтегративна якість особистості, котра означає її готовність до певного виду діяльності в різних ситуаціях на основі використання системи знань, умінь, навичок і здібностей, що окреслені в нормативних документах.

**КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ** – передбачає поєднання аналізу змісту, структури, ідейно-тематичного спрямування, мовних одиниць різних рівнів та їх впливу на стиль, тип, жанр висловлювання. Комплексний аналіз тексту інтегрує знання з мови й літератури, сприяє естетичному й моральному вихованню учнів, формує уявлення про мову як систему.

**КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – це характеристики читача, які дозволяють йому успішно здійснювати діалог з текстом (настанова на діалог із автором твору, уміння вступити з ним у взаємодію, тобто вміння поставити запитання авторові і до його тексту, а також знаходити у творі приховані запитання, передбачити подальший розвиток тексту, висувувати гіпотези, припущення, оцінювати текст, здатність уловлювати інтертекстуальні характеристики твору, занурюватися в його загальнокультурний контекст, крім того, мати власні ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі потреби та настанови тощо.

**КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – сукупність знань, умінь, навичок, особистісного досвіду, що забезпечують здатність мовця до спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях. Комунікативна компетенція передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і паравербальних засобів комунікації та їхнього декодування; подолання комунікативних перешкод, усунення комунікативних шумів, виходу із комунікативного цейтноту тощо. Комунікативна компетенція складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення).

**КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ЧИТАННЯ** – напрям, у відповідності з яким читання є специфічною формою спілкування автора і читача засобами друкованого повідомлення. У процесі такого спілкування сприймається й засвоюється текстова інформація, актуалізуються, породжуються особистісні смисли читача, інші ціннісно-сміслові утворення.

**КОМУНІКАЦІЯ** - спілкування, передача інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини. Розрізняють міжособистісну, масову комунікацію – за типом відношень між учасниками; мовленнєва (письмова й усна) – за засобом; в) паралінгвістична (жести, міміка); г) речово-знакова (продукти виробництва, образотворчого мистецтва та ін.).

**КОНВЕРГЕНТНЕ (РАЦІОНАЛЬНЕ) МИСЛЕННЯ** – це різновид мислення, що передбачає розв’язання задач на основі єдиного правильного рішення, яке знаходять із допомогою опанованих алгоритмів. К. м. протиставляється дивергентному різновиду мислення.

**КОНТЕКСТ** – сукупність умов висловлювання. Контекст може бути явним (експліцитним) – вербальним і невербальним, таким, що підлягає спостереженню, прихованим (імпліцитним), таким, що не підлягає безпосередньому спостереженню. У процесі навчання мови необхідно враховувати обидва види контексту: аналізувати мовні одиниці у взаємозв’язку та взаємозумовленості, з урахуванням ситуації спілкування, розуміти прихований зміст висловлювання.

**КОНЦЕПТ** – це поняття найвищого рівня узагальнення; взаємообумовлений комплекс світоглядних позицій стосовно конкретного явища, процесу; інформаційна структура свідомості, різносубстантна, оперативно-змістова одиниця пам’яті, яка містить сукупність знань про об’єкт пізнання, вербальних і невербальних відомостей; головна ідея якої-небудь теорії, художнього твору чи творчого доробку митця.

**КРЕАТИВНІСТЬ** – спроможність особистості породжувати оригінальні нестандартні творчі ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

**КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ** – це вища форма відображення дійсності у психіці, ідеальна діяльність, що відзначається гнучкістю, пластичністю, динамікою, результатом якої є оригінальні ідеї.

**КУЛЬТУРА** – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених усіма видами перетворюючої діяльності людини і суспільства.

**КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ** – дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень, речень, текстів; нормативність усної й писемної мови, що виражається в її правильності, точності, ясності, чистоті, логічності, доречності, виразності, а також у різноманітності граматичних конструкцій, багатстві словника, дотриманні в писемному мовленні орфографічних і пунктуаційних норм.

**КУЛЬТУРА ЧИТАННЯ** – особистісна характеристика читача, здатного самостійно опрацьовувати інформацію, глибоко розуміти й усвідомлювати її, використовувати у подальшій діяльності. Складові культури читання: 1) культура вибору літературних джерел (різноманітність, широта вибору літератури, цілеспрямованість, самостійність і активність читача, зумовленість його духовним потребам); 2) культура сприймання літератури (цілісність, гнучкість і осмисленість сприймання текстової інформації, володіння основними операціями читання і прийомами діалогічної взаємодії з текстом); 3) культура засвоєння і використання прочитаного (оцінка й уміння застосовувати засвоєну інформацію у різноманітних видах діяльності).

**КУЛЬТУРНО-МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – здатність носіїв певної етнічної культури й мови пізнавати в мовних одиницях і мовленнєвих продуктах культурно значимі установки, ціннісні орієнтири, культурні коди й можливість їхньої переінтерпретації, а також організовувати свою комунікативну поведінку й текстопородження згідно з цими культурними нормами.

**КУЛЬТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ** – характеристика особистості, що дає можливість грамотно інтерпретувати художній твір у контексті культури, розрізняти й виокремлювати в ньому елементи інтертекстуальності, створювати власні інтертексти.

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД** – методологічний напрям пізнання і перетворення педагогічної реальності, зумовлений об'єктивними взаємозв'язками людини з культурою як системою вартостей. Особистість містить у собі елемент культури. Людина не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими складниками. Зважаючи на це, засвоєння культури є розвитком самої людини і становленням її як творчої особистості.

**ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ** – передбачає визначення функцій мовних одиниць різних рівнів та їхній вплив на стиль тексту.

**ЛІТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – це характеристика особистості, що ґрунтується на знанні художньої літератури, досконалому володінні змістом знакових творів національної культурної спадщини; навичках адекватно сприймати й усвідомлювати зміст художніх творів української мистецької спадщини на тлі світової культури; уміннях знаходити в мистецьких зразках відповіді на життєво важливі особистісні питання, порівнювати отриману з художніх текстів інформацію зі своїми світоглядними уявленнями й цінностями.

**ЛІТЕРАТУРНА КРИТИКА** – одна з трьох основних дисциплін літературознавства, головне завдання якої полягає в різнобічному тлумаченні тих чи інших літературних явищ та оцінці їх ідейно-художнього значення для сучасності.

**ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА** – це компонент мистецької підготовки в загальній системі середньої освіти, зорієнтований на формування кваліфікованого читача з високим рівнем культури сприйняття художніх творів як форми існування літератури в цілому, з розумінням потенціалу художнього слова як джерела впливу на свідомість особистості, високо розвиненим сприйняттям до використання словесного мистецтва. У вузькому розумінні літературна освіта зорієнтована на отримання літературознавчих знань з метою формування кваліфікованої читацької діяльності, що передбачає літературну обізнаність (знання літератури) й уміння орієнтуватися у літературному просторі. Відтак літературну освіту розуміємо як результат безперервного складного багатокомпонентного процесу, зорієнтованого на формування культури читацької діяльності, що передбачає літературну обізнаність (знання літератури) й уміння швидко орієнтуватися в літературному просторі.

**ЛІТЕРАТУРНА ОСВІЧЕНІСТЬ** – складна особистісна якість, що передбачає вільне володіння теорією літератури як інструментом читання і сприймання літературних творів в єдності їх змісту та художньої форми; знання історії літератури, змісту окремих фольклорних і літературних творів; знання напам'ять поезій української і світової літератури; уміння переносити наявні знання у власну мовленнєво-творчу діяльність для найповнішої, найточнішої передачі своїх думок; уміння виразно читати вголос і декламувати художні твори чи уривки з них; уміння використовувати усвідомлений художній матеріал у подальшій навчальній, професійній та інших видах діяльності.

**ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС** – поняття, яке вживається на позначення стану і розвитку літератури в певній країні, у певну історичну добу. Включає не тільки власне художню літературу, а й усе пов'язане з нею – критику, літературознавство, філософію, суміжні мистецтва, періодику, видавничу справу тощо.

**ЛІТЕРАТУРНИЙ РОЗВИТОК** – процес формування літературних знань і читацьких умінь школярів на основі концепції літературної освіти, згідно з вимогами навчальних програм, державного стандарту, базової повної середньої освіти. Один із основних показників навчальних здобутків читачів і пріоритетний фактор їх особистісного становлення.

**ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІЙ ТВІР** – розповідь про певну життєву подію (вигадану чи ні), що ведеться від особи реального або уявлюваного автора з розрахунком на естетичне враження й містить у собі його передумови.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО** – інтегрована галузь наукового знання, що спрямована на цілісне вивчення складної природи літературно-художніх явищ.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – цілісний багаторівневий комплекс властивостей особистості, котрі забезпечують ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення професійних завдань, пов'язаних із успішною адаптацією особистості в суспільстві.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ** – система знань про окремі явища і літературний процес загалом у його історичному аспекті та вмінь здійснювати філологічний аналіз, усвідомлюючи закономірності літературного розвитку, навичок оцінювати художню своєрідність творів і творчості письменника в цілому з точки зору не тільки національної культури, але й міжкультурної значущості.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ** – це процес і результат спеціальної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, зорієнтованої на опанування сукупності систематизованих фахових знань, комплексу практичних умінь і навичок, необхідних для досягнення мети і виконання завдань шкільної літературної освіти на основі використання й подальшого творчого вдосконалення досягнень літературознавчої, педагогічної наук, а також новітніх явищ літературного процесу.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ** – це складна відкрита динамічна організаційно-педагогічна система, спрямована на опанування сукупності спеціальних знань, вироблення комплексу умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання науково-дослідного, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності, окреслених вимогами професії.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ** – осмислення «факторів художнього враження», з яких складається текст як матеріальний об'єкт естетичної реальності художнього твору.

**ЛОГОДЦЕЯ** – переосмислення художнього мовомислення письменників, його утвердження в новітньому «виправданому» статусі «реального медіатора» чи посередника між об'єктивною дійсністю і художнім уявним світом.

**МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – система знань про концептуальні засади методики викладання літератури, методологію шкільної літературної освіти й уміння застосовувати історико-, теоретико-літературну й літературно-критичну інформацію в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (гностичну, комунікативно-навчальну, розвивальну та ін.); сукупність знань про методи і технології формування читацької культури, розвиток літературознавчих здібностей учнів, умінь передати школярам досвід творчої літературної й літературно-критичної діяльності.

**МЕТОДОЛОГЕМА** – це неспростовна конструкція виконання конкретного дослідження, що може бути представлена як теорія чи модель продукування конкретного проекту. Означене поняття окреслює значущість теорій (наукових підходів, принципів, закономірностей) принагідно до окремих об'єктів досліджень чи їхніх груп. Методологеми складаються із логем, зміст яких інтерпретують як логічно обґрунтовану думку-висновок, що поєднує групи конкретних характеристик і оцінок окремих культурно-значущих смислів.

**МЕТОДОЛОГІЯ** – система загальних і специфічних орієнтирів, закономірностей і умов ефективного провадження наукової діяльності, спрямована на об'єктивне, всебічне і ґрунтовне вивчення сутності явищ і процесів та особливостей їх перебігу.

**МЕТОДОЛОГІЯ ЛІНГВІСТИКИ** – це спосіб пізнання, осмислення об'єктивної дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, що визначають світоглядну позицію дослідника й впливають на розуміння ним об'єкта своєї науки, співвідношення предмета, об'єкта й суб'єкта дослідження; загальні дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук; дослідницькі принципи та способи аналізу конкретної науки, які ґрунтуються на загальнонауковій методології; вчення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини і дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук.

**МЕТОДОЛОГІЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА** – вчення про систему принципів, способів організації й побудови теоретичної і практичної дослідницької діяльності у філології, що підпорядковується конкретному науковому завданню, спрямованому на досягнення літературної чи лінгвістичної дійсності, досягнення пізнавальних дослідницьких цілей.

**МЕТОДОЛОГІЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ** – інтердисциплінарна взаємообумовлена система загальних і специфічних орієнтирів, закономірностей і умов ефективного здійснення науково-пізнавальної діяльності, спрямованої на об'єктивне, всебічне і ґрунтовне вивчення літературознавчої сутності фактів і явищ літературного процесу.

**МИТЕЦЬ** – особа, яка талановито використовує у своїй творчості художні засоби й професійно займається мистецтвом.

**МИСЛЕННЯ** – це пізнавальний процес опосередкованого та узагальненого відображення у свідомості людини явищ і предметів об'єктивної дійсності чи суб'єктивного (художнього) світу в їхніх істотних зв'язках і відношеннях. У психології виокремлюють такі види мислення: дивергентне (творче), конвергентне (раціональне, логічне), наочно-дійове, наочно-образне, наукове (філологічне, педагогічне, математичне тощо), професійне, символічне, словесно-логічне, технічне, технократичне, художнє.

Зазначені різновиди мислення диференціюють за критеріями змісту задач, засобів і механізмів їх розв'язання.

**МІРКУВАННЯ** – це сукупність взаємопов'язаних суджень, зорієнтованих на встановлення істинності конкретного твердження, ідеї, позиції, їх доведення чи спростування.

**МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ** – складова комунікативної компетенції; діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності.

**МОВЛЕННЄВА СИТУАЦІЯ** – сукупність позалінгвістичних чинників, що зумовлює потребу у висловлюванні. Вона може створюватися штучно на уроці з метою розвитку комунікативних умінь і навичок. Мовленнєва ситуація забезпечує мотивацію навчання української мови, стимулює мовленнєву активність учнів.

**МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ** – мікросистема національно-специфічних стереотипних стійких формул спілкування, прийнятих суспільством для встановлення контакту співрозмовників, дотримання або ж припинення спілкування. М. е орієнтує на ті правила мовлення, за якими досягається ефективне спілкування.

Правила м. е. залежать від конкретних ситуацій, до яких відносять знайомство, вітання, прощання, вибачення, прохання, поздоровлення, запрошення, пропозицію, пораду, згоду, відмову, співчуття, комплімент, схвалення.

**МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР** – одиниця мовлення як системно організованої репрезентації мови, дискурсивний інваріант, зразок ідеальної природи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями.

**МОВЛЕННЄВІ ПОМИЛКИ** – ненавмисні відхилення мовлення від норм мовної системи й узусу сфери спілкування, стилістичних норм, не викликані зміненими станами свідомості, патологією.

**МОВЛЕННЄВІ УМІННЯ** – уміння аналізувати тексти-взірці різних типів і стилів мовлення, визначати функції мовних одиниць у тексті, створювати власні висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації.

**МОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ** – мовне спілкування в конкретних ситуаціях, у яких реалізується необмежена можливість створення нових змістів, нових текстів із обмеженої кількості одиниць мовної структури.

**МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – сукупність знань, умінь і навичок особистості, що забезпечує побудову граматично правильних форм і синтаксичних конструкцій, сприяє розумінню смислових одиниць мовлення, створених відповідно до норм української літературної мови.

**МОВНЕ ВИХОВАННЯ** – виховання мовної особистості на ґрунті рідної мови, мовних знаків національної культури. Метою і змістом мовного виховання є вироблення свідомого ставлення до питань мовної культури, мовної політики.



**МОВНЕ ЖИТТЯ** – сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання відносин у країні або на розвиток у певному напрямі мовної системи.

**МОВНИЙ ЕТИКЕТ** – національно-специфічні правила мовної поведінки, що реалізуються у прийнятих суспільством ситуаціях «увічливого» контакту із співбесідником.

**МОВНА КАРТИНА СВІТУ** – це вироблене багатоміровим досвідом народу і реалізоване засобами мовних номінацій зображення усього існуючого як цілісного і багатоаспектного світу, який за своєю будовою й осмисленими мовою зв'язками своїх частин представляє, по-перше людину, її матеріальну і духовну життєдіяльність і, по-друге, усе те, що її оточує: простір і час, живу і неживу природу, соціум. Розрізняють національну, соціальну, індивідуальну м. к. с., кожна з яких залежить від культурно-історичних умов життя суспільства, соціуму, від індивідуального, лінгвопсихологічного досвіду.

**МОВНЕ ОТОЧЕННЯ** – соціолінгвістична ситуація, у якій розвивається мовна здатність дитини. Мовне оточення включає батьків, старших родичів, братів і сестер, вихователя й однолітків у дитячому садку, друзів та знайомих родини, церковні установи, ЗМІ тощо.

**МОВНА ПОЛІТИКА** – заходи держави щодо розв'язання питань розвитку мови у соціумі, країні.

До м. п. належить питання мовного планування, актуальні для країн, що тривалий час перебували у складі імперій і в яких культивувалась і утверджувалась як соціально престижна мова метрополії. Оцінка рівня розвитку мови і її здатності обслуговувати всі сфери життя соціуму, виступати важливим складником розвитку національної культури, освіти залежить від здійснюваної в державі м. п. Вона визначає також діяльність у галузі культури мови.

**МОВНА САМОСВІДОМІСТЬ** – усвідомлення людиною самої себе як мовної особистості, своєї мовної діяльності в соціумі.

**МОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – етнічні, соціальні, територіальні й ін. умови користування певною спільнотою відповідними формами існування мови чи різними мовами.

**МОВНА СТІЙКІСТЬ** – таке суспільно-політичне явище, в основі якого перебувають національні традиції; національна свідомість та солідарність; національна культура, духовна і матеріальна; національний мир і співробітництво з іншими народами, що живуть на території відповідного народу.

**МОВНЕ ЧУТТЯ** – мовний смак, що забезпечує ефективну комунікативну діяльність мовця, знання ним норм сучасної літературної мови в їх зіставленні зі стильовими нормами, в зіставленні з історично мінливими літературними нормами. М. ч. ґрунтується на знанні словника національної мови, володіння граматичними законами.

**МОВОМИСЛЕННЯ** – це складна ідеальна діяльність, спрямована на відображення з допомогою мовних засобів реалій цивілізаційного розвитку людства. Залежно від об'єктів, явищ і механізмів пізнання диференціюємо наукове і художнє мовомислення.

**МОНОЛОГ** – розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до однієї людини або певного колективу одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії.

До засобів формування в учнів умінь будувати власні монологічні висловлювання в усній та писемній формі належать твори і перекази, висловлювання на лінгвістичну тему, усні відповіді учнів, доповіді і т. ін.

**МОТИВ** – у літературознавстві тема ліричного твору або неподільна смислова одиниця, з якої складається фабула (сюжет): мотив відданості Вітчизні, жертвності, зради коханого та ін. Мотиви рухають вчинками персонажів, збуджують їх переживання і роздуми, особливо тонко динамізують внутрішній світ ліричного суб'єкта. Тому при аналізі ліричних творів терміни мотив і тема часто перетинаються.

**МОТИВАЦІЯ** – це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації.

**МУЛЬТИЛІНГВІЗМ** (багатомовність, полілінгвізм) – вживання кількох мов у межах певної соціальної спільноти (насамперед держави); вживання індивідуумом (групою людей) кількох мов, кожна з яких обирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації.

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА** – в системі навчання документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмета, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Основні принципи побудови навчальних програм: відповідність змісту сучасним досягненням науки, техніки й культури, соціальним цілям виховання учнів і розвиткові їхніх творчих здібностей; наступність у вивченні матеріалів; взаємозв'язок між навчальними предметами. Зміст освіти, що визначається навчальними програмами, конкретизується в підручниках, навчальних посібниках і методичних вказівках.

**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН** – документ, який визначає перелік навчальних предметів, що вивчаються в конкретному навчальному закладі, послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводяться на вивчення кожного з них по роках навчання, тижневу й річну кількість годин і в зв'язку з цим – структуру навчального плану.

**НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ** – основи відповідної науки або мистецтва: знання, вміння й навички, що мають загальноосвітній характер і відповідають меті навчання й виховання учнів певної вікової групи. Навчальний предмет – дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок, відібраних із відповідної науки чи мистецтва для вивчення в навчальному закладі. Перелік і взаємозв'язки навчальних предметів у конкретному навчальному закладі визначаються навчальним планом.

**НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС** – система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання і виховання. Визначається навчальними планами, навчальними програмами, а також планами виховної роботи відповідних навчальних закладів, включає всі види обов'язкових навчальних занять (уроки, лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну і виробничу практику) і позакласної (позааудиторної) роботи учнів. Навчальний процес у кожному навчальному закладі має специфічні особливості й організується відповідно до його типу й профілю, до форми навчання (денної, вечірньої, заочної та ін.), а також до

системи навчання (класно-урочної, курсової, предметної), яка також встановлюється залежно від типу навчального закладу й форми навчання.

**НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ** – предмети та матеріали, які використовують у процесі навчання, щоб забезпечити краще засвоєння учнями знань, умінь і навичок. До навчальних посібників належать підручники, словники, довідники, навчальні карти, картини, таблиці, кінофільми, діафільми, прилади, моделі, макети тощо. Як натуральні посібники використовують овочі, фрукти, зоологічні препарати, гербарії, предмети техніки та ін. Навчальні посібники поділяють на друковані, об'ємні, екранні й звукотехнічні. Екранні й звукотехнічні навчальні посібники разом з оснащенням для демонстрування, а також навчальні машини становлять технічні засоби навчання. Застосування навчальних посібників забезпечує наочність у навчанні, сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності учнів. Навчальні посібники мають задовольняти педагогічні вимоги, відповідати віковим особливостям учнів, бути зручними для користування й безпечними для здоров'я.

**НАВЧАННЯ** – спільна діяльність педагога й учня, зорієнтована на досягнення навчальних цілей, оволодіння знаннями, уміннями, навичками, детермінованими навчальними планами і програмами.

**НЕГАТИВНА (КОНТРОДУКТИВНА) СТРАТЕГІЯ МОТИВАЦІЇ** – забезпечення мотивації, яке базується на використанні методів тиску, що досить жорстко діють на працівника «зовні» і змушують його однозначно виконувати певні завдання чи функції.

**НАУКОВЕ МИСЛЕННЯ** – це різновид мислення, що спрямовується на розв'язання теоретичних задач і передбачає теоретичний аналіз внутрішніх характеристик об'єктів і явищ, які вивчаються. Н. м. уможлиблює найбільш глибоке, всебічне вивчення конкретних об'єктів і явищ. Залежно від змісту наукової галузі розрізняють мислення філософське, філологічне, педагогічне, психологічне, історичне, математичне та ін.

**ОБРАЗ** – 1). Специфічна для літератури і мистецтва конкретно-чуттєва форма відображення дійсності. 2). Зовнішній вигляд кого-, чого-небудь. 3). Зображення якого-небудь явища через інше, конкретніше або яскравіше, за допомогою мовного звороту, переносного вживання предмета.

**ОБРАЗНІСТЬ** – властивість за значенням образний. Образний – який змальовує, зображує щонебудь за допомогою образів.

**ОБРАЗ ХУДОЖНІЙ** – створена засобами мови узагальнена картина реальної дійсності або переживань митця у формі конкретного життєвого повного явища.

**ОПОВІДАННЯ** – невеликий прозовий твір, сюжет якого заснований на певному (рідше кількох) епізоді з життя одного (іноді кількох) персонажа. Невеликі розміри оповідання вимагають нерозгалуженого, як правило, однолінійного, чіткого за побудовою сюжету. Характери показані здебільшого у сформованому вигляді.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЧИТАННЯ** – система послідовних дій щодо роботи з книгою, спрямована на виховання читацької культури. Організація читання структурно охоплює такі етапи: постановка мети читання, його планування, вибір оптимального способу роботи з текстом, сприймання і розуміння текстової інформації, контроль і оцінка результатів читання.

**ОСВІТА** – це складний і цілеспрямований процес та результат здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного буття в умовах безперервного розвитку людської цивілізації.

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ** – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування шкільної літературної освіти; система впливів і умов формування особистості, можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

**ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД** – це напрям дослідження педагогічних явищ і процесів, що передбачає орієнтування на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності навчально-виховного процесу. Цей підхід потребує визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні і вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості.

**ПАРАВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ** – супровідні для вербального мовлення знакові засоби, що відіграють значну роль у процесі спілкування, зокрема, реалізують протишумову програму мовлення, доповнюють й уточнюють його, надають емотивності й експресивності і т. ін.

**ПАРАДИГМА** – стабільна система діяльності освітніх закладів, обґрунтована теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими й матеріальними ресурсами. Основними характеристиками освітньої парадигми є теоретичні засади діяльності навчальних закладів, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції вихователів, позиції вихованців у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами.

**ПАСИВНЕ ЧИТАЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – обстановка, в якій наявні книги, читачі, але нема контактів між ними, не обговорюються прочитані твори, відсутнє поповнення книжок.

**ПЕДАГОГ** – особа, яка займається викладацькою й виховною роботою; дослідник проблем виховання, освіти й навчання.

**ПЕДАГОГІКА** – наука про навчання й виховання підростаючого покоління. У системі педагогічних наук виділяють такі основні галузі: методологія педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, теорія управління освітою, методика навчання, дошкільна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка.

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – комплекс знань про методи, прийоми і засоби навчання, форми організації навчально-виховного процесу, його дидактичні закономірності; практичні уміння і навички, що забезпечують гармонійні стосунки вчителя з вихованцями на основі ціннісних орієнтацій і особистісного досвіду у системі шкільної літературної освіти.

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА** є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання, способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ** є системним утворенням. Її основні структурні компоненти: педагогічні цінності, творчі засоби педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА** – складний багатокomпонентний процес і результат системної підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах, інститутах, училищах, коледжах.

**ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ** – процес розуміння й цілісного усвідомлення педагогічним працівником учнів, закономірностей освітнього процесу, самого себе в навколишньому світі, що утворює підґрунтя для виокремлення, створення і розв'язання суперечливих ситуацій педагогічної взаємодії.

**ПЕРЕКАЗ** – вид роботи з розвитку мовлення, що передбачає відтворення змісту сприйнятого на слух або прочитаного тексту. Виділяють такі види переказів: за характером: близькі до тексту, творчі, навчальні, контрольні, із завданням і без нього; за функціональним типом: розповіді, описи, роздуми; за повнотою викладу: детальний, стислий, вибірковий, повний.

**ПЕРЕКЛАД** – цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність особистості перекладача як рекреативної системи, що поєднує в одному перетворювальному процесі дві фази: інтерпретацію оригінального тексту та породження на підставі цієї інтерпретації тексту-перекладу. Перша фаза передбачає рефлексивне розуміння перекладачем світу смислів адресата оригінального тексту, його програми інтерпретації для читача оригіналу, ступеня цінності текстової інформації та співвіднесеності її з вихідною культурою й буттям. Друга фаза перекладу є зіставленням внутрішньо висловленої рефлексії перекладача з кодом іншої мови з урахуванням універсуму іншої культури й інтєрріоризованого буття іншого етносу, що є підґрунтям для створення тексту.

**ПЕРСОНАЖ** – постать людини, зображена письменником у художньому творі, загальна назва будь-якої дійової особи кожного літературного жанру; олюднені, оживлені образи речей, явищ природи, особин тваринного світу в казках, байках, притчах та деяких інших жанрах; експресивно нейтральне поняття, яке означає постать літературного твору з будь-якими психічними, особистісними якостями, моральними, ідеологічними, світоглядними переконаннями – постать як текстуальну позицію, антропоморфологічно окреслену, незважаючи на те, чи мала вона свого прототипа, чи цілкоміто витворена митцями.

**ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ** – форма мовлення; вид мовленнєвої діяльності, що передбачає графічне оформлення інформації. П. м. заздалегідь підготовлене, розраховане на зорове сприйняття, здебільшого монологічне, не залежить від реакції адресата. Викладаючи власні думки на письмі, автор може повертатися до них, виправляти, перефразувати, доповнювати.

У школі розвиток П. м. реалізується через написання письмових робіт.

**ПІДРУЧНИК** – книга, в якій викладаються основи знань з навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури. Підручник повинен відповідати програмам і завданням певних навчальних закладів, віковим особливостям учнів. Підручник привчає дітей до самостійної роботи над книгою в класі та вдома, дає змогу закріпити набуті знання, забезпечує систематичне повторення матеріалу.

**ПІДТЕКСТ** – внутрішня суть думок і почуттів героїв літературного твору, що криється в діалогах та інколи перебуває в суперечності з прямим текстом цих діалогів.

**ПДХІД** – це певна орієнтаційна настанова щодо конструкції, алгоритму вивчення об'єкта дослідження, що зумовлює логіку дослідницького пошуку (адекватне сприйняття, розуміння, усвідомлення та оцінювання окремих явищ, фактів, подій) і уможливорює їх зіставлення з відповідними реаліями об'єктивної дійсності. Прикметно, що кожний із підходів вирізняє своєрідна стратегічно-орієнтаційна схема дослідницького пошуку.

**ПОВІСТЬ** – епічний прозорий твір (рідше віршований), який характеризується однолінійним сюжетом, а за широтою охоплення життєвих явищ і глибиною їх розкриття займає проміжне місце між романом та оповіданням.

**ПОГЛИБЛЕНЕ ВИВЧЕННЯ** – це навчання предмета, що, на відміну від загальноосвітнього, охоплює частину школярів, які проявляють підвищений інтерес до предметів філологічного циклу та прагнуть поглибити коло своїх знань, тобто набути знання понад програму.

Зміст поглибленого визначається спеціальними програмами, однак до системи філологічної освіти у школах із П.в. української мови і літератури належать, крім основних дисциплін, різноманітні факультативи, спецкурси.

**ПОЕЗИЯ** – художньо-образна словесна творчість; ритмічно організоване мовлення, постале на основі конкретно-історичної версифікаційної системи, відмінне від прози.

**ПОЕМА** – ліричний, епічний ліро-епічний твір, переважно віршований у якому зображені значні події і яскраві характери.

**ПОЕТИКА** – одна з галузей літературознавства. Наука, про основні закономірності розвитку художньої літератури як мистецтва слова; розділ теорії літератури, в якому розглядається питання поетичної майстерності – композиції, образної мови, ритмічної організації твору. Сукупність композиційних, мовно-виразових і ритмічних засобів творчості окремого письменника. Розділ науки про літературу, в якому вивчаються структура і творчі прийоми поетичних творів, їхня форма й принципи аналізу. Система поетичних форм і принципів, основних стилістичних особливостей, властивих творчості того чи іншого письменника або літературного напрямку.

**ПОЗИТИВНА (ПРОДУКТИВНА) СТРАТЕГІЯ МОТИВАЦІЇ** – забезпечення мотивації на основі врахування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів працівників і досягнення згоди між мотивацією організації і мотивацією конкретних працівників.

**ПОНЯТТЯ** – це процес, форма і результат мисленнєвої діяльності людини; мисленнєве відображення загальних, істотних властивостей предметів і явищ об'єктивної дійсності, форма узагальнення сутності, постійної процесуальності зовнішнього й внутрішнього світу.

**ПОРІВНЯЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУР** – метод вивчення літератур шляхом їх зіставлення. Уперше запропонований представниками школи запозичення (компаративізму). У процесі розвитку літературознавства удосконалився і став надбанням сучасної методології. Порівняння може здійснюватися на різних рівнях: зіставлення художніх напрямів, стилів, ідей жанрів, споріднених літератур, окремих творів. Важливе значення має вивчення взаємозв'язків споріднених літератур, особистих контактів між письменниками.

**ПОРІВНЯННЯ** – троп, який полягає у поясненні одного предмета через інший, подібний до нього, за допомогою компаративної зв'язки, тобто єднальних сполучників: як, мов, немов, наче, буцім, ніби та ін. або предиката – подібний, схожий, нагадує, здається та ін.

**ПОСІБНИК** – книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки. Для кожного типу навчальних закладів виділяються посібники для ширшого, глибшого наукового вивчення курсу. В основному посібники рекомендовані студентам, учителям, а також усім тим, хто детально вивчає чи цікавиться предметом.

**ПОЯСНОВАЛЬНА ЗАПИСКА** – складова частина навчальної програми певного курсу, у якій, посилаючись на чинні програми, державні документи про освіту, автори дають характеристику структури програми, визначають основні завдання вивчення курсу та подають методичні рекомендації щодо їх реалізації.

**ПРАВИЛЬНА ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ** – сукупність умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, сприймати і розуміти зміст тексту, розмірковувати над ним до читання, під час читання і після ознайомлення зі змістом твору.

**ПРАВИЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ** – повна відповідність мовлення нормам літературної мови, одна з основ мовленнєвої культури.

**ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД** – це загальнонаукова і конкретно наукова методологічна стратегія, звернена до дослідження власне технологічних аспектів різних видів людської діяльності.

**ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ** – це найзагальніші правила, що впливають з розуміння природи й суті художньої літератури; правила, якими керуємося, проводячи аналітичні операції з твором.

**ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ** – основні вихідні положення теорії і практики навчання. Виділяють загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні, основні положення функціонально-технологічної організації вивчення мови, які мають у своїй основі загальнодидактичні принципи, та власне методичні, що впливають із специфіки навчального предмета.

**ПРИНЦИП АДАПТИВНОСТІ** – передбачає «намагання, з одного боку, максимально адаптуватися до учнів з їх індивідуальними особливостями, з іншого – в міру можливості гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища».

**ПРИНЦИП ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМФОРТНОСТІ** – передбачає створення позитивного психологічного мікроклімату уроку, атмосфери довіри між учителем і вихованцями, відсутність педагогічного диктату, сприятливий психологічний фон.

**ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ** – ситуація, яка виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань. В її основі лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони потрібні знати. Ця суперечність – своєрідна рушійна сила навчального процесу. Завдяки їй створюються умови для активного засвоєння учнями нового матеріалу. Створення системи п. с. у навчальних цілях є сутністю проблемності навчання.

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ** – така навчально-виховна система, в якій постійно створюються проблемні ситуації. П. н. мови – один з типів розливатального навчання, істотною відмінністю якого є розвиток творчого мислення і мовлення як єдиного процесу. Суть п. н. полягає в пошуковій діяльності учнів, що починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. У проблемному запитанні завжди прихована суперечливість. Усвідомлена суперечність – одна сторона проблемної ситуації. Застосування п. н. сприяє творчій діяльності учнів і формуванню творчих здібностей. Велике значення має мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в учня такого рівня знань мови та мовленнєвих умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук відповіді на нові питання і способу виконання практичних завдань.

**ПРОБЛЕМНИЙ ВИКЛАД ЗНАНЬ** – метод навчання, при якому вчитель ставить проблему, створюючи проблемну ситуацію, вказує шлях до їх розв'язання. Технологія п. в. з. має такий вигляд: учитель формує проблему, виявляє внутрішні протиріччя, які виникають, а під час її розв'язання міркує, висловлює припущення, обговорює його, доводить істинність, формулює висновок, залучаючи до цих дій учнів. Учитель таким чином розкриває учням шляхи і способи наукового мислення, спонукає їх до активної участі в науковому пошуку.

Прийоми застосування п. в. з. з української мови різні: застосування мовного аналізу, елементи лінгвістичного експерименту, історичні екскурси при вивченні фонетики і граматики, порівняння мов, етимологічний аналіз слів, введення алгоритму тощо. Елементи п. в. з. можуть уводитися у відповіді учнів, що забезпечує їх розумовий розвиток.

**ПРОЗА** – мовлення не організоване ритмічно, не вритмоване; літературний твір або сукупність творів, написаних невіршованою мовою.

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – це інтегральна особистісна якість, що ґрунтується на володінні сукупністю професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до відповідної діяльності.

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ** – це цілісний багаторівневий комплекс властивостей особистості, що забезпечує ефективне, раціонально-творче використання здобутих знань, розвинених умінь, здібностей, навичок і набутого досвіду для виконання завдань шкільної філологічної освіти та розв'язання професійних ситуацій засобами української словесності.

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ** – сформована система професійних знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

**ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА** – це ступінь оволодіння членами професійної групи прийомами і способами вирішення спеціальних професійних завдань.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА** – це складний багатокомпонентний процес організаційних заходів, спрямованих на здобуття сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання різних видів діяльності у межах конкретного фаху.



**ПРОФЕСІЙНЕ (ФАХОВЕ) МИСЛЕННЯ** – різновид мислення, яке формується і виявляється під час розв’язання специфічних фахових задач. Означене поняття вживають для акцентуації уваги на особливостях мислення, обумовлених характером професійної діяльності або для відзначення високого рівня професійно-кваліфікаційного рівня фахівця.

**ПРОФЕСІЙНЕ ЧИТАННЯ** – звернення до текстів, що містять фахову інформацію, із задіяванням механізмів професійного мислення.

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ** – підхід до вивчення літературних творів, згідно якого мистецтво трактується як сублимація (перехід) авторської психології в художні образи, які є моделлю душі, психіки творця. Зокрема Г. Еннекен наголошував, що не існує жодного естетичного мотиву у творі, який би не зумовлювався психікою автора. Різновидом напрямку є психоаналітична інтерпретація (або фрейдизм).

**ПСИХОЛІНГВІСТИКА** – розділ мовознавства, що вивчає процеси мовотворчості, сприйняття і формування мовлення та співвіднесеність цих процесів із системою мови. Психолінгвістика вивчає зв’язки між змістовою стороною мови і суспільним мисленням, суспільним життям мовного колективу як необхідну умову проникнення у природу лінгвістичних одиниць. Наука, що вивчає закономірності мовленнєвої діяльності. П. досліджує мовленнєву поведінку людини, описує моделі процесу мовлення, операції, дії, які відбуваються у процесі мовленнєвої діяльності (слухання, писання, говоріння, читання), визначає, які мовні одиниці й у якій послідовності беруть участь під час кодування інформації (говоріння, писання) та декодування (слухання, читання). П. вивчає зв’язки між змістовою стороною мови й суспільним мисленням, суспільним життям мовного колективу як необхідну умову проникнення в природу лінгвістичних одиниць. Лінгводидактика спирається на ці досягнення п.

**ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – система знань, умінь і навичок, що реалізується у процесі осмислення й усвідомлення психології творчості, розуміння психології героїв-персонажів, розкриття психологічних особливостей сприймання й інтерпретації художніх текстів.

**ПСИХОЛОГІЧНО КОМФОРТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – це середовище, в якому відсутні стресові фактори навчального процесу, що призводять до високого рівня схвильованості учнів, створено таку атмосферу у взаємостосунках учня з учителем, яка розкошує учнів, стимулює розвиток їхнього духовного потенціалу, їх творчу активність.

**РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ** – систематичне і послідовне впровадження в навчальний процес місцевого мовно-літературного матеріалу.

На уроках української мови використовується матеріал (зв’язні тексти, словосполучення, речення), тематично орієнтований на природу, економіку, матеріальну й духовну своєрідність краю, з метою ілюстрації певних теоретичних положень, спостереження й аналізу мовних явищ і т. ін.

**РЕЗЮМЕ (АНОТАЦІЯ)** – короткий виклад змісту книги, статті, призначення якого проінформувати читачів про практичне використання роботи. Написання резюме – це один із видів вправ із розвитку зв’язного мовлення.

**РЕЙТИНГ** – оцінка якогось явища за заданою шкалою. У педагогічних науках рейтинг служить основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема під час оцінки різних сторін навчальної діяльності.

**РЕКУРРЕНТНІСТЬ** – використання набутих попередньо знань, досвіду в нових, нестандартних ситуаціях.

**РЕФЕРАТ** – короткий виклад основних положень учення наукової праці, дослідження або змісту роботи. Реферат повинен дати уявлення про характер роботи, методу, проведення дослідження, його результатів. В основі реферату лежить процес реферування. Основні компоненти реферату: заглавна частина (бібліографічний опис, прізвище автора, вихідні дані тексту, обсяг сторінок); реферативна частина (включає в себе основну інформацію джерела); довідковий апарат.

За видами інформації та способу викладу реферати поділяються на інформативні, індикативні, аспектні, пофрагментні, авторські. Мова реферативного тексту характеризується загальними для наукового стилю рисами: ясністю, точністю, логічністю і доказовістю.

**РЕФЕРЕНТ** – об'єкт позамовної дійсності, який співвідноситься з мовним знаком у системі мови або акті мовлення.

**РЕФЛЕКСІЯ** – міркування, сповнене сумнівів і протиріч, критичне осмислення людиною своїх дій. Принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних дій. Рефлексія у літературному творі – це емоційне осмислення автором у художньому тексті власних переживань, роздумів над змінами душевного стану, різновид психологічного самоаналізу, що найбільш притаманне ліриці та жанрам, близьким до неї (віршам у прозі, ліричній драмі). У них розкривається найпотаємніша специфіка духовного світу людини, зображення якого особливо притаманне медитативній ліриці.

**РЕЦЕНЗІЯ** – висловлювання, що містить в собі аналіз і критичну оцінку художнього або наукового твору, спектаклю, кінофільму і т. ін. Працюючи над складанням рецензії, учні вчаться висловлювати свою суб'єктивну думку. У рецензії мають бути відзначені наявність в ній бібліографічного опису видання (текст повний чи скорочений), звернення до конкретного твору, аналіз і оцінка усіх його компонентів. Різновидами рецензії є анотація, коротка рецензія (відгук), реферативна, проблемна, звичайна за газетна (журнальна) рецензія, рецензія-есе, рецензія-діалог, рецензія-фейлетон, рецензія-лист, авторецензія.

**РЕЦЕПЦІЯ** – сприймання мовцем, читачем, слухачем інформації, зумовлене його попереднім досвідом і мовною компетенцією.

**РЕЦИПІЄНТ** – читач, слухач; той, хто сприймає інформацію.

**РИТОРИКА** – філологічна дисципліна, що вивчає способи побудови художньо виразної мови; наука красномовства, ораторське мистецтво. Її місце на стику цілого ряду дисциплін – філософії, логіки, психології, лінгвістики, етики, сценічної майстерності, літературознавства. Риторика інтегрує в собі змістові компоненти цих наук.

**РОЗВИВАЛЬНА МЕТА НАВЧАННЯ** – компонент мети уроку української мови, що передбачає розвиток мовлення, мислення, пам'яті, творчих здібностей учнів.

Розвивальна мета навчання полягає у засвоєнні понять і правил учнями, осмисленні навчального матеріалу, в умінні робити самостійні узагальнення і висновки, творчо підходити до використання синтезу, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення.

**РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ** – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності засвоєння мови і розвитку мовлення. Розвивальне навчання формує мисленнєві і мовленнєві здібності, сприяє формуванню мовної і мовленнєвої компетенції.

Розвивальне навчання передбачає активну розумову діяльність учнів шляхом залучення їх до розв'язання проблемних завдань на уроці, використання системи пізнавальних завдань і розвитку комунікативних умінь і навичок.

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ** – процес формування особистості як соціальної якості під час його соціалізації і виховання. Маючи природні фізіологічні передумови для становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіває досягненнями людства. Цей процес відбувається за допомогою дорослих.

**РОЗУМІННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТЕКСТУ** – когнітивна операція осмислення, засвоєння і породження сенсів, основними характеристиками чого є відтворення смислу вихідного повідомлення і синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії авторського смислу і смислового поля суб'єкта, що сприймає повідомлення. Розуміння тексту може відбуватися на двох рівнях: значеннєвому, основною характеристикою якого є відтворення авторського смислу, і смисловому, який у свою чергу може здійснюватися на двох підрівнях – інтерпретації та переосмислення. Розуміння тексту на смисловому рівні веде до синтезу, утворення нових смислів, яке відбувається шляхом діалогічної взаємодії смислових систем автора і реципієнта.

**САМООСВІТА** – здобування знань шляхом самостійних занять поза навчальним закладом, переважно без допомоги вчителя.

**САМОСТІЙНА РОБОТА** – різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, які здійснюються ними на уроках і в позаурочний час за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. У процесі самостійної роботи учні вдосконалюють уміння, навички пошуку потрібної наукової інформації у навчальній літературі, різних словниках та розвивають творчі здібності.

**СЕМІНАР** – форма навчання, що передбачає самостійне, переважно в позаурочний час, здобуття знань учнями з використанням найрізноманітніших джерел і подальшим колективним обговоренням у класі результатів цієї роботи.

Семінари сприяють формуванню в учнів стійкого інтересу до предмета, критичного мислення, умінь самостійно здобувати знання, працювати з науково-популярною лінгвістичною літературою, лексикографічними виданнями, висловлювати власну думку. За *способом проведення* виділяють такі види семінарів: учнівська конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут; за *джерелом знань*: аналіз мовних спостережень, вивчення наукової та науково-популярної літератури; за *дидактичною метою*: вивчення нового матеріалу, узагальнення й повторення, комбінований.

**СЕМІОЕСТЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ** – такий різновид аналіз, що передбачає опис семіотичної природи тексту, з метою його ідентифікації з маніфестацією смислової архітектоники естетичного об'єкта.

**СЕМІОТИКА (СЕМІОЛОГІЯ)** – наука про функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких здійснюється спілкування в людському середовищі, а також спілкування тварин. Літературознавча семіотика передбачає дослідження художніх творів як цілісних явищ у сукупності змістових і формальних характеристик щодо реальної чи уявної дійсності, використовуючи при цьому поняття знака, коду, семіозису, актанта, дискурсу, ідеології, наративності, трансформації тощо. Інтерпретація у семіотиці є процесом декодування, розшифрування знаків.

**СЕНЗИТИВНІСТЬ** – особистісна характеристика, що виявляється в підвищеній чутливості людини до подій, що відбуваються з нею.

**СИМВОЛ** – предметний або словесний знак, який опосередковано виражає сутність певного явища.

**СИСТЕМА ОСВІТИ** – існуюча в масштабі країни структура освітньо-виховних закладів. До неї входять ясла, дитячі садки, загальноосвітні і професійні школи, позашкільні установи, вищі навчальні заклади. Часто до системи освіти належать також різні навчальні заклади для дорослих, культосвітні установи. Основу системи складають початкова (або елементарна), середня й вища освіта. Тривалість початкового навчання в різних країнах коливається від 5 до 9 років. В Україні цьому шаблеві відповідає дев'ятирічна (основна) школа. Середню освіту дають школи з чотири-шестирічним терміном навчання; вищу – університети, інститути, вищі технічні училища, деякі коледжі та інші навчальні заклади з терміном навчання від 4 до 6, а іноді й до 7 років.

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД** – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

**СЛОВЕСНІСТЬ** – словесне мистецтво, наука, що вивчає структуру словесного твору, єдність його змісту й способи мовного вираження цього змісту. Курс словесності читається в навчальних закладах гуманітарного профілю – ліцеях, гімназіях тощо. Словесність – освітня галузь державного стандарту мовної освіти. Словесність має на меті забезпечити оволодіння учнями українською мовою як засобом спілкування, надбанням української духовної культури.

**СМИСЛОВЕ ЧИТАННЯ** – процес, спрямований не лише на інформаційний ефект, а й на породження, синтез читачем нових смислів, що зазвичай базуються на «смисловій основі» вихідного повідомлення і «пропускаються» через смислову сферу читача. Таке читання є основою дійсно глибокого розуміння повідомлення, що веде до зміни «смислового поля» читача, забезпечує формування його особистісних новоутворень.

**СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – інтегрована якість особистості, що виявляється у наявності бажання й уміння здійснювати комунікацію з представниками різних соціальних груп.

**СОЦІОЛІНГВІСТИКА** – галузь мовознавства, яка вивчає загальні закономірності розвитку і функціонування мови у суспільстві, вплив соціальних чинників на мову і мови на суспільство. Актуальні завдання соціолінгвістики, які висуває сьогодення, вділити мовну ситуацію, яка склалась в Україні, розкрити реальні перспективи розвитку державної мови, узагальнити вітчизняний досвід регулювання мовних проблем, подбати про забезпечення мовно-культурних потреб українців та національних меншостей, що проживають на території держави.

**СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – інтегративна якість особистості, що передбачає поінформованість про національно-культурну самобутність мовно-мовленнєвої поведінки українців, знання елементів соціокультурного контексту, які необхідні для адекватного сприйняття, розуміння й усвідомлення мовлення певного населеного пункту з позицій його автохтонних мешканців: звичаї, обряди, ритуали, правила, норми, табу тощо.

**СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – характеристика особистості, що полягає в умінні обрати оптимальну лінгвістичну форму, спосіб вираження залежно від умов комунікативного акту: ситуації, мети комунікації і наміру комунікантів, їх соціальних і функціональних ролей та ін.

**СОЦІОЛОГІЯ МОВИ** – галузь прикладного мовознавства, що займається дослідженням суспільних умов функціонування мови, зокрема, як суспільні чинники, зміни в культурі, соціальній структурі суспільства впливають на еволюцію мови.

**СПЕЦКУРС** – лекційний курс у вищому навчальному закладі, ліцеї, гімназії, спрямований на поглиблення знань з певної теми або на виділення інтегральних зв'язків між суміжними науками. У педагогічних університетах й інститутах читаються спецкурси психолого-педагогічного та філологічного спрямування.

**СПІЛКУВАННЯ (КОМУНІКАЦІЯ)** – своєрідна форма зв'язку людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності, обмін інформацією, що здійснюється за допомогою різних засобів, насамперед мови, а також дорожніх знаків, світлових, колірних, звукових сигналів, предметів-символів тощо. Засоби передачі інформації, тобто засоби спілкування поділяються на вербальні (словесні) та невербальні (несловесні). Невербальні засоби спілкування – це жести, міміка, рухи, погляд, поза, а також різні несловесні символи й знаки.

**СПОСОБИ СПІЛКУВАННЯ** – засоби регулювання інтерактивності в комунікації. Виділяють десять способів спілкування: *домінантний*, що виражає прагнення знизити статус обличчя співрозмовника; *драматичний*, що характеризується перебільшеною емоційністю мовлення; *дискусійний*, який передає прагнення довести якусь тезу, положення; *заспокійливий*, спрямований на зниження тривожності спілкування; *вражаючий*, що має на меті вразити, здивувати, шокувати співрозмовника; *точний*, який характеризується точністю, недвозначністю висловлень; *уважний*, що виражає зацікавленість, увагу до партнера; *дружній* як заохочення до дальшого спілкування; *відкритий* як щире вираження власної думки, почуттів; *натхненний*, що передбачає часте використання жестикуляції, міміки тощо.

**СПРИЙНЯТТЯ МОВЛЕННЯ** – психічний процес упізнання інформації, що передається, звірення її з наявними у свідомості знаками, подальша обробка й розуміння.

**СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ** – система провідних мотивів особистості.

**СТИЛІЗАЦІЯ** – свідоме наслідування суттєвих рис стилю письменника, літературної течії, фольклорного твору, розмовної мови певної соціальної чи етнографічної групи. Стилiзація має на меті конкретне художнє завдання і є засобом втілення задуму автора. Її слід відрізняти від стихійного наслідування та пародіювання, тобто висміювання характерних рис певного автора. В українській поезії поширена стилізація під народну думу, коломийку.

**СТИЛІСТИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ** – навчальний прийом, що ґрунтується на доборі й підстановці стилістичних мовних одиниць у певний контекст. Цей прийом передбачає порівняння мовних засобів за їх емоційним забарвленням, експресивністю, стилістичною мотивованістю. Практично стилістичний експеримент проводиться так: учням пропонують замінити виділені слова синонімами, а потім зіставити можливі варіанти й зробити висновок про доречність або недоречність авторського вибору в аналізованому тексті. Матеріалом для стилістичного експерименту можуть бути й негативні зразки. Застосування стилістичного експерименту вимагає врахування доступності текстів, поступового ускладнення завдань. Урізноманітнення його видів розвиває в учнів мовне чуття, дар слова, сприяє формування стилістичних умінь і навичок.

**СТРАТЕГІЯ ЧИТАННЯ** – оптимальний спосіб роботи з текстом узгоджений із метою читання, характером друкованого джерела, до якого звертається читач. Основні стратегії читання: швидке читання, внаслідок якого формується загальне уявлення про зміст; вибіркове читання, яке призначене для пошуку певної інформації; повне послідовне читання без одночасного аналізу змісту; студіююче читання з проробленням змісту тексту і виконанням усіх когнітивних операцій читання.

**СТРУКТУРА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ** – система, що складається з окремих підсистем, представлених низкою компетенцій, які виявляються в контексті особистісного, освітнього, концептуального й діяльнісного компонентів. Кожна складова й компетентність у цілому в своїй сукупності можуть визначатися на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях («бакалавр», «магістр») і забезпечувати продуктивну професійну діяльність, не виключаючи подальшого саморозвитку й самовдосконалення.

**СУЧАСНИЙ УРОК** – відзначається постійним прагненням до новизни й удосконалення змісту, впровадженням передових інновацій. Сучасний урок вимагає від учителя-словесника творчості, високої професійної майстерності, глибоких знань мови, літератури, історії, народознавства, застосування найновіших здобутків психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики, прагматики, риторики та інших наук. Критерії сучасного уроку відображають рівень розвитку сучасної лінгводидактики та зміни, що відбуваються в системі освіти. До критеріїв сучасного уроку відносять: розвивальний потенціал, використання активних форм, методів і засобів навчання, блочний спосіб викладання теоретичного матеріалу, мотивацію навчальної діяльності, індивідуалізацію навчання, системність знань учнів, якісне методичне забезпечення уроку, сучасну технологію (моделювання,

навчальний кабінет, ТЗН), творчі можливості уроку, інтеграцію навчання, використання досягнень сучасної методичної науки, вивчення кращого педагогічного досвіду.

**ТЕКСТ** – повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) мовленнєвих одиниць (висловлювань, абзаців, розділів) і має певну змістову і структурну завершеність. Він є складною системою, що містить декілька рівнів. До зовнішніх (формальних) характеристик належать довжина слів і речень, кількість дієслів, інших частин мови, підрядних речень тощо. До внутрішніх характеристик належать смисл повідомлення, його зміст. При цьому текст містить, з одного боку, мету і комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програму роботи читача з ним. У психології читання текст також розглядається як модель взаємодії автора і читача, тобто діалогу між двома співрозмовниками стосовно яких-небудь проблем.

**ТЕКСТОВА/ТЕКСТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – це сукупність знань про теорію тексту, його смислову структуру, структурні параметри, способи кодування інформації в тексті та ін.; умінь здійснювати комплексний аналіз художніх, художньо-педагогічних чи наукових текстів, розрізняти й усвідомлювати інтертекстуальні характеристики твору і готовність особистості створювати власні оригінальні художні й публіцистичні твори різних жанрів.

**ТЕКСТОЛОГІЯ** – наука про текст, допоміжна літературознавча дисципліна, яка вивчає рукописи, друковані видання, варіанти творів з метою визначення найбільш точної редакції. Велику роботу провели українські текстологи при підготовці до друку академічних видань творів Т. Шевченка й І.Франка. Текстологічні дослідження дають цінний матеріал для з'ясування ідейних позицій письменника та особливостей його художнього методу.

**ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ** – одна з трьох основних наукових дисциплін, що складають науку про літературу (поряд з історією літератури та літературною критикою). Вивчає сутність літератури як мистецтва слова, її соціальну функцію, художню специфіку і закони розвитку.

**ТЕРМІН** – специфічний знак мовної системи, слово чи словосполучення, яке означає конкретне поняття певної наукової галузі, техніки, мистецтва чи будь-якого іншого виду людської діяльності.

**ТЕСТ** – завдання стандартної форми, виконання яких повинно виявити певний рівень знань, умінь і навичок, зокрема уміння слухати, сприймати і запам'ятовувати почуте (аудіювання), читати текст, а потім відтворювати в усній чи писемній формі (говоріння і письмо).

**ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ** – це комплекс знань і умінь, стратегій, послідовних тактичних дій словесника, його досвіду, що тісно пов'язані з оптимальною організацією літературної освіти школярів, ефективною реалізацією професійної діяльності для вироблення читацької культури вихованців, формування їх особистісної феноменальності. Технологічної компетенції майбутній фахівець набуває протягом усього процесу літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної і загальнопредметної підготовки.

**УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК** – особа, яка організовує в сучасній загальноосвітній школі, ліцеї, гімназії, коледжі навчання з філологічних дисциплін – мови, літератури, словесності, культури мови, стилістики, риторики. У.-с. повинен мати педагогічну філологічну освіту (освітньо-кваліфікаційний рівень

– бакалавр, спеціаліст, магістр), залежно від стажу роботи, рівня професійної майстерності може мати певну категорію (спеціаліст, учитель II, I, вищої категорії). Діяльність сучасного у.-с. стосується навчання й виховання учнів у школі, класного керівництва, проведення позакласної роботи, зв'язків з батьками, пропаганди педагогічних і лінгвістичних знань.

**ФАКТОРИ-ДЕМОТИВАТОРИ** – фактори, які блокують реалізацію потреб працівників (неясність і нечіткість завдань, перевантаженість чи недовантаженість роботою, відсутність конкретних позитивних результатів, недостатня поінформованість, некомпетентний керівник, відсутність визнання, критика, погані стосунки в колективі).

**ФАКТОРИ-МОТИВАТОРИ** – фактори, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб працівників (чітке визначення завдань; створення умов для їх досягнення; забезпечення працівників нормальною заробітною платою; створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату; позитивна оцінка результатів виконання роботи, визнання заслуг та досягнень працівника; стимулювання прояву ініціативи, активності працівників, вияву їх творчого потенціалу).

**ФІЛОЛОГІЯ** – гуманітарна наука, що вивчає мову, уснопоетичну творчість (фольклор) і літературу. Ті, хто вивчає чи викладає ці предмети, називаються словесниками чи філологами.

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА** – це складний багатокомпонентний цілісний процес і результат системної підготовки фахівців, підготовлених до ефективного виконання усіх різновидів діяльності у галузі філології.

**ХУДОЖНЄ МИСЛЕННЯ** – це різновид мислення, що виявляється у процесі художнього відображення явищ і предметів об'єктивної дійсності і слугує механізмом успішного виконання завдань художнього зображення реалій цивілізаційного буття.

**ХУДОЖНІСТЬ** – це мистецька якість твору, яка полягає у гармонійному поєднанні змісту і відповідної йому досконалої форми. Лише твір, у якому існує повна відповідність між усіма його складниками, гармонія, організована ідейним змістом, є високохудожнім.

**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ** – це відображення під кутом зору окремої творчої особистості загальних закономірностей суспільних відносин та цінностей людини, що об'єктивовані в їхній індивідуально-неповторній життєвості засобами художньо-образної мови.

**ЦІННІСТЬ** – ідеальне чи матеріальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе.

**ЦІЛІСНІСТЬ (ЦІЛІСТЬ) ТЕКСТУ** – це функціонально-комунікативна співвіднесеність тексту з певним (конкретним) об'єктом. Цілісним не можна вважати висловлювання, позбавлене тематичної цілісності. Учні повинні засвоїти, що текст – це висловлювання з певної теми; текст реалізує комунікативну мету мовця, передає основну думку висловлювання, для тексту характерний початок і кінець. Цілісність тексту забезпечується семантичною і структурною відповідністю усіх можливих варіантів його змісту – первинний текст – конспект тексту – анотація тексту. Цілісність тексту як категорія тексту виявляється у збереженні його семантики і структури у різних його варіативних проявах.



Дотримання цілісності тексту – необхідна умова методики роботи над текстом і формування комунікативних умінь і навичок.

**ЧИТАННЯ** – це різновид комунікативно-пізнавальної діяльності, що включає структурно-смысловий аналіз текстової інформації та знакове спілкування автора і читача через письмовий твір, призводить не лише до збільшення знань читача, але й до формування особистісних смислових новоутворень.

**ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ** – специфічна форма діяльності пізнавально-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому активному, цілеспрямованому сприйнятті художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових і пізнавальних можливостей і потреб індивіда з метою формування особистісних духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних ідеалів.

**ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ** – це спеціально організована форма взаємодії вчителя та учнів, що відбувається за встановленим порядком, має свій об'єкт розгляду (текст твору) і зорієнтована на розвиток широкої читацької культури соціального суб'єкта (учня).

**ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ** – це система властивостей особистості (знань, умінь, навичок, цінностей), що забезпечують логіку і правильність читацької діяльності, тобто адекватне сприйняття й усвідомлення змісту творів різних жанрів і стилів, здатність розуміти смислові конструкції тексту.

**ЧИТАЦЬКА КУЛЬТУРА** – це складна якість особистості, що структурно поєднує два компоненти: володіння правильною читацькою діяльністю і літературну освіченість.

**ЧИТАЦЬКИЙ ПРОСТІР** – це важливий компонент історико-культурного існування людства, що характеризується певною читацькою ситуацією. У вузькому значенні читацький простір – це місце, в якому створені умови для читацької діяльності (громадські організації (літературні студії, клуби, мистецькі вігальні, літературні кав'ярні), публічні бібліотеки, читальні зали, класні кімнати з наявністю книг для читання, кабінети літератури, домашня бібліотека, Internet-клуби для читання електронних джерел тощо).

**ЧИТАЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – це сукупність людей, об'єднаних читацьким простором. Обстановка, що органічно поєднує книжкове оточення й сукупність людей, які використовують книги з цього оточення, об'єднані читацькими інтересами й такі, що задовольняються цим книжковим оточенням.

**ЧИТАЦЬКА СИТУАЦІЯ** – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що стимулюють читацьку діяльність індивіда: усвідомлені мотиви читання; поінформованість про новинки літератури; наявність вимог і особистісних потреб в читанні художніх творів; книжне оточення особистості; вільний час, яким володіє кожна окрема людина; суб'єкт-суб'єктні контакти з іншими читачами; комплекс знань і умінь, необхідний для результативного читання художніх творів «з користю для себе і для суспільства». Якщо наявні усі зазначені фактори, то читацька ситуація вважатиметься повною. Відсутність якогось із них характерна для неповної читацької ситуації. Неповна читацька ситуація буває двох видів: результативною і непродуктивною. Результативною є ситуація, в якій відсутність деяких факторів не впливає на кваліфіковану читацьку діяльність індивіда (наприклад, книжкове оточення, вільний час тощо). Непродуктивною вважається читацька ситуація, якщо відсутні дуже важливі фактори, без яких неможлива

кваліфікована читацька діяльність (наприклад, усвідомлені мотиви, особистісні потреби, комплекс знань і умінь).

**ЧИТАЦЬКА СИТУАЦІЯ НАВЧАЛЬНА** – це ситуація, що формується під впливом штучно створених обставин для стимулювання правильної читацької діяльності індивіда.

**ЧИТАЦЬКА СИТУАЦІЯ У СУСПІЛЬСТВІ** – це ситуація, що характеризується об'єктивними умовами, які впливають на читацькі інтереси і якість читацької діяльності широкого кола населення.

**ЧИТАЧ** – естетична категорія, що розглядається в теорії літератури як складова системи: дійсність – письменник – твір – читач. Читач – не абстракція, не просто «споживач», а конкретна історична особистість, запити, інтереси і смаки якої, зумовлені часом, є своєрідним ідейно-художнім замовленням.

**ШТУЧНО СТВОРЕНЕ АКТИВНЕ ЧИТАЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ** – правильно дібране і постійно поповнюване коло книг, різновіковий колектив читачів, грамотно організоване обговорення прочитаних творів, ефективний методичний засіб формування правильної читацької діяльності.

#### Список джерел, використаних в укладанні словника

1. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.- Ірпінь: ВТО «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Галич О. Теорія літератури : підручн. / Галич О., Назарець В., Васильєв Є. ; за наук. ред. О. Галича. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
4. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [2-ге вид., доп. і випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Дудик П. С. Стилїстика української мови: навч. посіб. / П. С. Дудик – К. : Академія, 2005. – 368 с.
7. Енциклопедія Українознавства: Словникова частина / [гол. ред. В. Кубійович]. – Львів : НТШ, 1996. – Т. 5 : Перевидання в Україні. – С. 1601–2000.
8. Загальна психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук та ін.; За заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
9. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: посібн. для вчит. / Олена Олександрівна Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – 184 с.
10. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
11. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / предисл. Е. Н. Ильина / В. А. Каган, В. И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
12. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібн. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 320 с.
13. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

14. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
15. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 244 с.
16. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 658 с.
17. Літературознавча енциклопедія: У 2-х т. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1., Т. 2
18. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. - К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
19. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручн. для студ.-філол. / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 239 с.
20. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1992. – 248 с.
21. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова – Полтава : Довкілля – К., 2006. – 716 с.
22. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури : термінологічний словник / Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладішев В. В.; за ред. проф. А. Л. Ситченка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.
23. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
24. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К., 2004. – 304 с.
25. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін; За ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища шк., 1997. – 493 с.
26. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / [В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик]. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.
27. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
28. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 392 с.
29. Чепелева Н. В. Технології читання / Наталія Чепелева. – К. : ГЛАВНИК, 2004. – 96 с. (Психологічний інструментарій)
30. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
31. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона : в 12 т. – М. : Сов. энциклопедия, 1991–1996.
32. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева / Рос. Акад. образования]. – М. : Проф. образование, 1999. – Т. 2 : М–П. – 440 с.
33. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. – М. : Новая школа, 1996. – 267 с.

**Фрагмент професіограми вчителя української мови і літератури середнього загальноосвітнього навчального закладу**

Нормативні характеристики професійної діяльності вчителя української мови і літератури		Індивідуально-особистісні характеристики словесника як суб'єкта літературознавчої діяльності		
<i>Вид діяльності</i>	<i>Завдання</i>	<i>Базові знання теорії і практики професійної праці, в якій виявляються різні види літературознавчої діяльності й літературознавча компетентність</i>	<i>Базові вміння, що забезпечують успішність виконання літературознавчої діяльності в контексті професійної</i>	<i>Домінуюча підсистема індивідуально-професійних якостей особистості вчителя української мови і літератури</i>
<b>НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНЯ</b>	<p>проведення уроків, позакласних і позашкільних заходів, занять літературної студії, факультативу, гуртка;</p> <p>проведення державної підсумкової атестації, перевірка контрольних творчих робіт;</p> <p>керівництво виконанням учнівських проектів, самостійної роботи й індивідуальних дослідницьких завдань, завдань МАН;</p> <p>керівництво пошуковою, експедицій</p>	<p><b>спеціальні:</b> обізнаність у питаннях загально- і конкретно наукової (літературознавчої) методології, теорії й технологій виконання різних видів літературознавчої діяльності; знання концептуальних положень основних і допоміжних галузей літературознавчої науки (історії літератури, теорії літератури, літературної критики, текстології, герменевтики), основних ідей методологічних підходів до вивчення літературно-художніх явищ, визнаних у певний історичний період, (структуралізму, постструктуралізму, деконструктивізму, мультикультуралізму, фемінізму,</p>	<p><b>гностичні:</b> пізнання літератури, учнів і педагогічного процесу здобуття ними літературної освіти; пізнавати й аналізувати літературу як різновид мистецтва; осмислювати кожний літературно-художній твір у літературному, історико-культурному й історико-соціальному контексті, в його історико-літературних та історико-художніх зв'язках; аналізувати співвідношення між творами, передбаченими навчальними програмами, й особистісними читацькими інтересами і зокрема вміння виконувати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників із літературознавчих курсів, аналізувати професійно-педагогічну ситуацію й власну професійну діяльність та порівнювати нормативні вимоги з реальними результатами практичної діяльності;</p>	<p><b>професійного мислення:</b> сучасна світоглядна позиція; критичність, гнучкість творчого мислення; аналітико-конструктивний склад мислення; креативність, оригінальність; самостійність суджень; проникливість; спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність;</p> <p><b>професійної спрямованості:</b> здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору; людяність; любов до літератури; висока інтелігентність; справедливість; об'єктивність; чесність; моральна стійкість; принциповість; відповідальність; естетичне чуття й поетичне сприйняття дійсності; мовне чуття;</p>

<p>ною діяльністю школярів;</p> <p>рецензування літературно-творчих спроб і наукових робіт, консультування вихованців;</p>	<p>психоаналізу, наратології, феноменології, рецептивної естетики, семіотики, міфопоетики); знання історії розвитку літератури, її різні варіанти періодизацій; знання понятійно-категоріального апарату літературознавчих галузей і основних понять суміжних наук (лінгвістики, культурології, мистецтвознавства, психолінгвістики, семіотики, герменевтики, читачезнавства, наратології);</p> <p><b>педагогічні:</b> знання основ школознавства, дидактики, знання технологій організації навчально-виховного процесу у системі шкільної літературної освіти; знання нормативно-правових засад організації навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі; знання основ використання ІКТ та ін.;</p> <p><b>психологічні:</b> знання психологічних основ викладання української словесності; психічних станів учнів; закономірностей вікових та індивідуальних особливостей</p>	<p>знаходити раціональні шляхи вирішення стандартних і нестандартних професійних ситуацій тощо;</p> <p><b>прогностичні:</b> прогнозувати реакцію учнів щодо сприйняття й засвоєння учнями художніх творів, опанування елементів літературознавчих відомостей; перебіг і результати педагогічного впливу на особистість учня засобами художньої літератури, індивідуальний розвиток особистості учня-читача тощо;</p> <p><b>дидактичні:</b> добирати дидактичний і навчальний матеріал до уроків, розробляти його структуру, виокремлювати знакову інформацію ін. організовувати та проводити навчальні, позакласні й позаурочні заняття і заходи (чітко формулювати тему, визначати мету й завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, оптимально використовувати наочність і ТЗН та ін.); визначати найбільш раціональні форми, методи та технології навчання; застосовувати інформаційні технології в процесі контролю знань; розвивати творчі здібності вихованців; вдосконалювати рівень читацької культури школярів і художнього сприйняття творів.</p> <p><b>комунікативні:</b> урахувати стильову специфіку художніх творів, адаптувати структуру і характер знань і вмій до</p>	<p>здатність до інтелектуальної й особистісної рефлексії;</p> <p><b>організаційні:</b> лінгвістична спостережливість; лінгвістична пам'ять; здатність до світоглядної інтерпретації літературного твору; вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість; національна самосвідомість;</p> <p><b>комунікативні:</b> змістовність мовлення; толерантність; комунікабельність; доброзичливість; тактовність; емпатійність; відкритість; емоційна виразність мовлення;</p> <p><b>експресивні:</b> емоційно-образна розвиненість; емпатійність; емоційна гнучкість; здатність до професійної саморегуляції;</p>
--	--	---	---

		<p>сприймання ними змісту навчання; знання педагогічної психології, психології сприйняття і розуміння художнього твору; психології читання, психології літературної творчості та ін.;</p> <p><b>методичні:</b></p> <p>знання методик викладання української мови і літератури і зокрема способів, методів, прийомів і засобів донесення літературознавчої інформації до учнів;</p>	<p>специфіки педагогічної діяльності навчання українській словесності рідній мові і літературі, лаконічно формулювати власну точку зору, логічно правильно й адекватно її висловлювати й аргументовано доводити і таким чином встановлювати психологічний контакт; створювати сприятливий психологічний клімат для вирішення педагогічних завдань; керувати процесом спілкування із використанням різних прийомів комунікації, наочності і ТЗН; налагоджувати зворотний зв'язок; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття; володіти загальною комунікативною культурою;</p> <p><b>організаційні:</b></p> <p>реалізовувати намічені плани; активізувати пізнавальну діяльність учнів; організувати навчальну й елементарну літературознавчу діяльність учнів; мотивувати самостійну роботу учнів;</p> <p><b>рефлексивні:</b></p> <p>аналізувати художні явища й літературознавчі факти з урахуванням їх іманентної природи; аналізувати власну професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту літературного матеріалу педагогічному процесу; відповідність форм, методів, засобів навчання</p>	
--	--	--	---	--

			індивідуальним і віковим особливостям тих, хто навчається тощо;	
<b>МЕТОДИЧНА</b>	складання тематичних і поурочних планів, проектування конспектів уроків, інших навчальних занять і сценаріїв позакласних заходів розробка методичних матеріалів до всіх форм занять і видів діяльності учнів, розробка програм факультативних і елективних курсів, планів роботи гуртків; складання завдань для проведення тестового та підсумкового контролю, екзаменаційних білетів; розробка й упровадження нових інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу;	<p><b>спеціальні:</b> знання понятійно-категоріального апарату теорії літератури, літературознавчих основ аналізу художніх творів, алгоритмів, технологій і способів використання літературознавчих знань у системі шкільної літературної освіти; досконале знання історії літератури й народної поезії, взаємозв'язку літератур; знання світової літератури в її історичному розвитку; лінгвістична озброєність; знання історії, етики й естетики, найголовніших явищ вітчизняного і світового мистецтва, живопису, музики, театру;</p> <p><b>педагогічні:</b> знання основ школознавства, дидактики, знання технологій організації навчально-виховного процесу у системі шкільної літературної освіти; знання останніх досягнень наукової й освітньої інноватики;</p> <p><b>психологічні:</b> знання психологічних основ викладання</p>	<p><b>гностичні:</b> пізнавати й аналізувати літературно-художні явища з урахуванням мистецької, національної, стильової, родо-жанрової специфіки; розуміти художній твір не тільки як засіб навчання і виховання, а як джерело особистого натхнення й натхнення школярів, стимул залучення їх до творчої дослідницької праці; адекватно сприймати, розуміти й тлумачити зміст художніх і наукових (літературно-критичних, теоретико-літературних) текстів, знаходити й трактувати приховані ідеї, символи, підтекст; виявляти смисли художнього твору на семіоестетичному, концептуальному, структурно-змістовому, жанрово-стильовому рівнях; порівнювати літературні твори з творами інших видів мистецтва; виконувати компаративний аналіз творів української і світової літератур; пізнавати і презентувати літературний простір як особливий світ, в якому можна швидко адаптуватися лиш за певними літературознавчими правилами; аналізувати ефективність власної професійної діяльності; знаходити раціональні й ефективні шляхи вирішення стандартних і нестандартних професійних ситуацій тощо;</p> <p><b>конструктивні:</b> перетворити сприйняття художніх творів із навчально-</p>	<p><b>професійного мислення:</b> сучасна світоглядна позиція щодо літературного простору й літературознавчої науки, світових тенденцій, освітніх новацій і реального стану шкільної літературної освіти; аналітико-конструктивний склад творчого критичного мислення; оригінальність і самостійність суджень; лінгвістична й літературна спостережливість; пізнавальна відкритість, рефлексивність; усвідомлення важливості літературознавства для професійної діяльності та розвитку читацької культури суспільства;</p> <p><b>професійної спрямованості:</b> здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору; людяність; любов до літератури; висока інтелігентність; справедливість; об'єктивність; чесність; моральна стійкість; принциповість; відповідальність; естетичне чуття й поетичне сприйняття дійсності; мовне чуття; здатність до інтелектуальної й особистісної рефлексії;</p> <p><b>організаційні:</b> лінгвістична спостережливість; лінгвістична пам'ять; здатність до світоглядної</p>

		<p>української словесності; психічних станів учнів; закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання ними змісту навчання; знання педагогічної психології, психології сприйняття і розуміння художнього твору; психології читання, психології літературної творчості та ін.;</p> <p><b>методичні:</b> знання методик викладання української мови і літератури і зокрема способів, методів, прийомів і засобів донесення літературознавчої інформації до учнів;</p>	<p>виховного процесу на процес літературно-дослідницької творчої діяльності; розробляти навчальну документацію й навчально-методичне забезпечення викладання української мови і літератури; створювати наочні посібники до навчальних занять і позакласних заходів; творчо моделювати педагогічний процес шкільної літературної освіти; розробляти й упроваджувати новачії у процес опанування національного словесного мистецтва;</p> <p><b>прогностичні:</b> прогнозувати перебіг і результати педагогічного процесу, спрямованого на індивідуально-особистісний розвиток учнів засобами словесного мистецтва;</p> <p><b>дидактичні:</b> добирати оригінальний і доцільний дидактичний матеріал до уроків, розробляти його структуру, виокремлювати знакову, важливу інформацію та ін.;</p> <p>організовувати та проводити навчальні, позакласні й позаурочні заняття і заходи (чітко формулювати тему, визначати мету й завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, оптимально використовувати наочність і ТЗН та ін.) на засадах творчості, інтеграції науки і мистецтва, діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;</p> <p>визначати найбільш раціональні форми, методи, прийоми вивчення української літератури, залежно від змісту навчального матеріалу;</p>	<p>інтерпретації літературного твору; вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість; національна самосвідомість;</p> <p><b>комунікативні:</b> змістовність і чистота мовлення; емоційна виразність мовлення; тактовність</p> <p><b>експресивні:</b> емоційно-образна розвиненість; емпатійність; емоційна гнучкість; здатність до професійної саморегуляції;</p>
--	--	---	---	---



		<p>застосовувати інформаційні технології в процесі контролю знань;</p> <p>вміння сконцентрувати довільно зосереджену увагу вихованців, викликати інтерес і стан готовності до виконання завдань літературознавчого змісту, постійне бажання до читання й осмислення творів;</p> <p>вміння поставити завдання і дати його інструктаж, скоординувати діяльність учнів, в процесі чого диференційовано підходити до них, вміння різноманітними прийомами активізувати розумові сили учнів і виявляти їхні знання, розвивати творчі здібності вихованців;</p> <p>вдосконалювати рівень читацької культури школярів і художнього сприйняття творів;</p> <p><b>комунікативні:</b> урахувати національно-стильову специфіку художніх творів, адаптувати структуру і характер знань і вмінь до специфіки педагогічної діяльності навчання українській словесності рідній мові і літературі, а саме: встановлювати психологічний контакт;</p> <p>створювати сприятливий психологічний клімат для вирішення педагогічних завдань; керувати процесом спілкування із використанням різних прийомів комунікації, наочності і ТЗН;</p> <p>налагоджувати зворотний зв'язок;</p> <p>адекватно інтерпретувати поведінку;</p> <p>протистояти стереотипам сприйняття;</p> <p>володіти високою мовно-мовленнєвою культурою;</p> <p><b>рефлексивні:</b> аналізувати</p>	
--	--	--	--

			художні явища й літературознавчі факти з урахуванням їх іманентної природи і національної своєрідності; аналізувати ефективність професійної підготовки і професійної діяльності; адекватність змісту літературного матеріалу індивідуальним і віковим інтересам і потребам школярів та ін.	
<b>НАУКОВА</b>	виконання літературознавчих розвідок щодо фактів літературного процесу і літературного розвитку, написання методичних рекомендацій, посібників, програм елективних курсів, укладання словників, довідників, написання статей, тез доповідей тощо для підвищення ефективності шкільної літературної освіти, й представлення інноваційного авторського досвіду;	<b>спеціальні:</b> загально- і конкретно наукової (літературознавчої) методології, теорії й технологій виконання різних видів літературознавчої діяльності; знання концептуальних положень основних і допоміжних галузей літературознавчої науки (історії літератури, теорії літератури, літературної критики, текстології, герменевтики), основних ідей методологічних підходів до вивчення літературно-художніх явищ; знання історії розвитку літератури, її різних варіантів періодизацій; знання понятійно-категоріального апарату літературознавчих галузей і основних понять суміжних наук; <b>педагогічні:</b> основ наукової організації праці педагога; прийомів педагогічного менеджменту; нормативних засад і	<b>гностичні:</b> сприймати літературно-художній твір як індивідуальну й неповторну систему художнього мовлення автора, осмислення якої сприятиме розумінню індивідуальності особистості автора, що виражається через задум, емоційно-оцінне ставлення й сукупність міркувань твору; аналізувати зв'язки між художніми явищами літературного процесу: виконувати літературознавчий аналіз окремих явищ літературно-мистецької творчості на професійному рівні з урахуванням принципів діалогізму, історизму, системності, науковості, взаємодії змісту і форми; осмислювати співвідношення між творами, передбаченими навчальними програмами, й читацькими інтересами школярів виконувати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників із літературознавчих курсів, адаптувати літературознавчі підходи осмислення художніх явищ (творів, мотивів, образів, ритмомелодики тощо) до індивідуально-вікових і	<b>професійного мислення:</b> сучасна світоглядна позиція; аналітико-конструктивний склад мислення; креативність, самостійність суджень; проникливість; лінгвістична і літературознавча спостережливість, рефлексивність; <b>професійної спрямованості:</b> здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору; людяність; любов до літератури; висока інтелігентність; справедливість; об'єктивність; чесність; моральна стійкість; принциповість; відповідальність; естетичне чуття й поетичне сприйняття дійсності; мовне чуття; здатність до інтелектуальної й особистісної рефлексії; <b>організаційні:</b> здатність до світоглядної інтерпретації інформації; вимогливість до себе;

		<p>технологій організації наукових досліджень (н-д, МАН, олімпіади, наукові конкурси ім. П. Яцика, Т.Шевченка та ін.); знання основ використання ІКТ тощо.</p> <p><b>психологічні:</b> психологічних основ виконання дослідницької праці; сутності психічних станів людини (інсайт, ейфорія, осяяння, натхнення); феномену обдарованості, таланту, задатків і здібностей вихованців; психології літературної творчості та ін.;</p> <p><b>методичні:</b> форм, способів, методів, прийомів і засобів організації пошукової і дослідницької діяльності школярів;</p>	<p>особистісних потреб вихованців; аналізувати власну наукову діяльність; розробляти опорні схеми й алгоритми осмислення художніх творів різних літературних періодів, напрямів, стильових течій і жанрів і ін.;</p> <p>виокремити як традиційність, так і новаторство автора, своєрідність і унікальність художнього твору, що проявляються на різних рівнях художнього тексту (не тільки у слововживанні і стилі, але в сюжеті і композиції, системі персонажів, в особливості таких категорій, як простір і час тощо);</p> <p><b>конструктивні:</b> чітко визначати мету, проблему, гіпотезу, завдання власного дослідження й формулювати мету і завдання дослідницьких проєктів вихованців; аналізувати, систематизувати й узагальнювати наукову інформацію; здійснювати контроль за системою знань учнів, необхідних для проєктування процесу наукового пошуку; прогнозувати результати дослідження; здійснювати бібліографічну роботу з використанням сучасних інформаційних технологій;</p> <p><b>проєктувальні:</b> створювати моделі дослідницької діяльності вихованців; будувати систему наукових гіпотез та доказів;</p> <p><b>організаційні:</b> активізувати дослідницьку і пошукову діяльність вихованців; реалізовувати результати</p>	<p>працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість;</p> <p><b>комунікативні:</b> змістовність мовлення; толерантність; комунікабельність; доброзичливість; тактовність; емпатійність; відкритість;</p> <p><b>експресивні:</b> емоційно-образна розвиненість; емпатійність; емоційна гнучкість; здатність до професійної саморегуляції;</p>
--	--	--	--	---

			власних і учнівських наукових досліджень у практиці викладання української літератури; <b>рефлексивні:</b> аналізувати власну наукову діяльність: доцільність обраної наукової проблеми, правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту наукового дослідження поставленим завданням; відповідність методів дослідження професійній етиці тощо;	
виховання учнів засобами словесного мистецтва в урочній і позакласній та позашкільній діяльності, організація і проведення класних годин, екскурсій, тематичних позакласних заходів із української літератури, участь у семінарах, нарадах;	<b>спеціальні:</b> художньої літератури, системи загальнолюдських і високоморальних цінностей, художніх образів персонажів, які уособлюють в собі представників різних шарів соціуму; специфіки творення художніх образів, їх сутності; впливу засобів мас-медіа на особистість учня; зв'язків між літературознавчою компетентністю та читацькою культурою людини, а також розуміння співвідношення між літературознавчою й професійною компетентностями вчителя української мови і літератури; змісту й особливостей професійно-ціннісних орієнтацій, зокрема усвідомлення себе носієм національних цінностей, наявність толерантного, шанобливого ставлення до	<b>гностичні:</b> аналізувати сучасний стан літературного простору та світові тенденції щодо виховання школярів як всебічно розвинених творчих особистостей; виявляти потенціал художніх творів для виховання в учнів загальнолюдських і високоморальних рис; розробляти й адаптувати прийоми, методи, технології профорієнтаційної роботи; <b>конструктивні:</b> проектувати й аналізувати педагогічні ситуації, поведінку вихованців, процес їхньої соціалізації; керувати процесом літературного розвитку учнів; приймати педагогічно обґрунтовані й виважені рішення, передбачати їх соціальні наслідки; інтерпретувати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію; здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування виховання учнів; визначати найбільш раціональні форми, методи та технології виховного процесу; <b>проектувальні:</b> створювати	<b>професійного мислення:</b> стійкий інтерес й активна громадянська позиція щодо підвищення рівня читацької культури соціуму; творчого мислення; аналітико-конструктивний склад мислення; креативність, оригінальність; самостійність суджень; проникливість; спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність; <b>професійної спрямованості:</b> здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору; людяність; любов до літератури; висока інтелігентність; справедливість; об'єктивність, чесність; моральна стійкість; принциповість; відповідальність; естетичне чуття й поетичне сприйняття дійсності; мовне чуття; здатність до інтелектуальної й	

		<p>словесного мистецтва і культури різних націй, орієнтація на спілкування з представниками різних народів на основі «діалогу культур» тощо;</p> <p><b>педагогічні:</b> основ і закономірностей процесу виховання в умовах навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі;</p> <p>напрямів, форм, методів, прийомів і засобів виховання школярів;</p> <p>нормативних засад виховної діяльності вчителя-словесника;</p> <p><b>психологічні:</b> психології виховання дітей різних вікових періодів;</p> <p>виховного впливу художньої літератури на становлення особистості;</p> <p>казкотерапії, фольклоротерапії тощо;</p> <p><b>методичні:</b> форм, способів, методів, прийомів і засобів виховання дітей з допомогою словесного мистецтва;</p>	<p>умови, сприятливі для виховання учнів як критично мислячих читачів, активізації їхньої пізнавальної самостійності;</p> <p>передбачати індивідуально-психологічну схильність особистості до тієї чи іншої спеціальності;</p> <p>моделювати виховний простір становлення особистості школяра;</p> <p><b>організаційні:</b> активізувати науково-педагогічну взаємодію та співробітництво;</p> <p>мотивувати школярів до співучасті у виховній роботі;</p> <p><b>комунікативні:</b> встановлювати психологічний контакт; створювати комфортний психологічний клімат у виховному процесі;</p> <p>корегувати й управляти процесом спілкування;</p> <p>налагоджувати зворотний зв'язок;</p> <p><b>рефлексивні:</b> аналізувати рівень власної професійно-педагогічної культури;</p>	<p>особистісної рефлексії;</p> <p><b>організаційні:</b> лінгвістична спостережливність; лінгвістична пам'ять; здатність до світоглядної інтерпретації літературного твору; вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість; національна самосвідомість;</p> <p><b>комунікативні:</b> змістовність мовлення; толерантність; комунікабельність; доброзичливість; тактовність; емпатійність; відкритість; емоційна виразність мовлення;</p> <p><b>експресивні:</b> емоційно-образна розвиненість; емпатійність; емоційна гнучкість; здатність до професійної саморегуляції;</p>
<p><b>ВИХОВНА</b></p>	<p>виховання учнів засобами словесного мистецтва в урочній і позакласній та позашкільній діяльності, організація і проведення класних годин, екскурсій, тематичних</p>	<p><b>спеціальні:</b> художньої літератури, системи загальнолюдських і високоморальних цінностей, художніх образів персонажів, які уособлюють в собі представників різних шарів соціуму; специфіки творення художніх образів, їх сутності;</p> <p>впливу засобів мас-</p>	<p><b>гностичні:</b> аналізувати сучасний стан літературного простору та світові тенденції щодо виховання школярів як всебічно розвинених творчих особистостей;</p> <p>виявляти потенціал художніх творів для виховання в учнів загальнолюдських і високоморальних рис;</p> <p>розробляти й адаптувати прийоми, методи, технології профорієнтаційної роботи;</p>	<p><b>професійного мислення:</b> стійкий інтерес й активна громадянська позицію щодо підвищення рівня читацької культури соціуму;</p> <p>творчого мислення;</p> <p>аналітико-конструктивний склад мислення;</p> <p>креативність, оригінальність; самостійність суджень; проникливість;</p>

<p>позакласних заходів із української літератури, участь у семінарах, нарадах;</p> <p>Чому все повторюється? ??????</p>	<p>медіа на особистість учня; зв'язків між літературознавчою компетентністю та читацькою культурою людини, а також розуміння співвідношення між літературознавчою й професійною компетентностями вчителя української мови і літератури; змісту й особливостей професійно-ціннісних орієнтацій, зокрема усвідомлення себе носієм національних цінностей, наявність толерантного, шанобливого ставлення до словесного мистецтва і культури різних націй, орієнтація на спілкування з представниками різних народів на основі «діалогу культур» тощо;</p> <p><b>педагогічні:</b> основ і закономірностей процесу виховання в умовах навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі; напрямів, форм, методів, прийомів і засобів виховання школярів; нормативних засад виховної діяльності вчителя-словесника;</p> <p><b>психологічні:</b> психології виховання дітей різних вікових періодів; виховного впливу художньої літератури на становлення</p>	<p><b>конструктивні:</b> проектувати й аналізувати педагогічні ситуації, поведінку вихованців, процес їхньої соціалізації; керувати процесом літературного розвитку учнів; приймати педагогічно обгрунтовані й виважені рішення, передбачати їх соціальні наслідки; інтерпретувати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію; здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування виховання учнів; визначати найбільш раціональні форми, методи та технології виховного процесу;</p> <p><b>проектувальні:</b> створювати умови, сприятливі для виховання учнів як критично мислячих читачів, активізації їхньої пізнавальної самостійності; передбачати індивідуально-психологічну схильність особистості до тієї чи іншої спеціальності; моделювати виховний простір становлення особистості школяра;</p> <p><b>організаційні:</b> активізувати науково-педагогічну взаємодію та співробітництво; мотивувати школярів до співучасті у виховній роботі;</p> <p><b>комунікативні:</b> встановлювати психологічний контакт; створювати комфортний психологічний клімат у виховному процесі; корегувати й управляти процесом спілкування; налагоджувати зворотний зв'язок;</p> <p><b>рефлексивні:</b> аналізувати рівень власної професійно-</p>	<p>спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність</p> <p><b>професійної спрямованості:</b> здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору; людяність; любов до літератури; висока інтелігентність; справедливість; об'єктивність; чесність; моральна стійкість; принциповість; відповідальність; естетичне чуття й поетичне сприйняття дійсності; мовне чуття; здатність до інтелектуальної й особистісної рефлексії.</p> <p><b>організаційні:</b> лінгвістична спостережливість; лінгвістична пам'ять; здатність до світоглядної інтерпретації літературного твору; вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість; національна самосвідомість.</p> <p><b>комунікативні:</b> змістовність мовлення; толерантність; комунікабельність; доброзичливість; тактовність; емпатійність; відкритість; емоційна виразність мовлення</p> <p><b>експресивні:</b> емоційно-образна</p>
---	---	--	--

		особистості; казкотерапії, фольклоротерапії тощо. <b>методичні:</b> форм, способів, методів, прийомів і засобів виховання дітей з допомогою словесного мистецтва;	педагогічної культури;	розвиненість; емпатійність; емоційна гнучкість; здатність до професійної саморегуляції;
<b>ПРОФЕСІОГЕНЕЗ УЧИТЕЛЯ</b>	Успішна професійна адаптація  Формування оптимального індивідуального стилю професійної діяльності  Досягнення професійного акме.	специфіки професійної діяльності вчителя української мови і літератури; педагогіки та психології успіху; основ акмеології.	<b>рефлексивні:</b> аналізувати власну професійну діяльність завдяки самоаналізу відповідності формулювання цілей, їх переводу в конкретні завдання та адекватності комплексу завдань вихідним умовам; аналізувати причини успіхів та невдач, помилок та ускладнень у процесі реалізації професійних завдань; аналізувати досвід власної професійної діяльності в його цілісності та відповідності з науковими критеріями; <b>комунікативні:</b> сприймати та адекватно інтерпретувати інформацію; встановлювати контакт, позитивний зворотний зв'язок; створювати умови колективного пошуку, сумісної діяльності; <b>психорозвивальні та корекційні:</b> здійснювати первинну самодіагностику власного психологічного стану; володіти методами ранньої самокорекції професійних деформацій та деструкцій особистості; володіти техніками саморегуляції; самоорганізації, самовираження; розподіляти увагу та підтримувати її стійкість.	<b>професійного мислення:</b> рефлексивність; гнучкість, прогностичність, системність мислення; ініціативність, самостійність цілепокладання, планування, прогнозування; <b>професійної спрямованості:</b> гуманістична спрямованість, стабільне прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до гармонійної професійної Я-концепції; толерантність; просоціальна орієнтованість; особистісне та професійне сумління; <b>комунікативні:</b> емпатійність, децентричність, відкритість; неконфліктність; почуття гумору; <b>організаційні:</b> вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість; <b>експресивні:</b> розвинута саморегуляція; загальна адаптивність; емоційна стабільність; фрустраційна толерантність; витриманість; вольова стійкість.

**Порівняльна таблиця розподілу годин  
з дисциплін літературознавчої тематики**

ВНЗ	Глухівський НПУ ім. О. Довженка					Криворізький ДПУ					Луганський НУ ім. Т. Шевченка				
Нормативна частина циклу															
Назва курсу	Загал. обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+РС	Загал. обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+РС	Загал. Обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+РС
Вступ до літ-ва	72	34	16	18	38	108	62	22	40	46	54	26	16	10	28
ГУЛ	648	322	164	158	326	864	478	190	288	386	675	308	186	122	367
ІЗЛ	612	288	194	94	324	640	362	114	248	278	486	232	122	110	254
Фольклор	144	66	34	32	88	80	44	14	30	36	108	36	26	10	72
Дит.літ.	54	22	10	12	32	80	48	16	32	32	54	28	14	14	26
Теор. літ.											108	36	26	10	72
Літ.краєз	54	24	10	14	30						54	28	16	12	26
Іст.літ-ва											108	44	28	16	64
Літ.крит.											54	28	12	16	26
Літ.гене-рика											81	30	20	10	51
Аналіз х. тв											81	30	12	18	51
Всього	1530	732	418	314	808	1692	946	340	606	746	1863	826	478	348	1037
Варіативна частина циклу															
С/к з літ.						40	20	10	10	20	54	30	16	12	26
Спецкурс	54	36	18	18	18	72	18	18		36	81	30	20	10	51
Спецпр.						54	16		16	38					
Спец-кум						27	18		18	9					
Спец-кум						27	10		10	17					
Спецкурс	72	36	18	18	36	27	18		18	9	54	24	14	10	30
Спецкурс	54	36	18	18	36	27	16		16	11	81	36	16	20	45
Основи гермен.															
Всього	180	108	54	54	90	234	116	28	88	140	270	120	66	52	152



ВНЗ	Миколаївський ДУ ім. В.О.Сухомлинського					Чернігівський НПУ ім. Т.Г.Шевченка					Уманський ДПУ ім. П.Тичини				
	Нормативна частина циклу														
Назва курсу	Загал. обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+ІРС	Загал. обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+ІРС	Загал. обсяг	Аудитор. годин	Лекцій.	Пр.	СРС+ІРС
Вступ до літ-ва	108	54	18	18	54	108	58	34	24	50	108	54	26	26/2	54
ГУЛ	864	432	144	144	432						1188	580	300	280	608
ГУЛ та літ.крит.						1260	532	292	240	413					
ІЗЛ	648	324	112	104	324	720	300	180	120	240	612	408	218	190	204
Фольклор	72	36	12	12	36	108	58	40	18	50	108	58	30	28	50
Дит.літ.	72	36	12	12	36	72	30	20	10	42	54	36	18	18	18
Теор.літ.						72	36	20	16	36					
Літ.краєз	54	27	10	8	27										
Іст.літ-ва															
Літ.крит.															
Літ.гене-рика															
Аналіз х.тв															
Всього	1818	909	308	298	909	2232	956	552	404	781	2070	1136	592	544	934
Варіативна частина циклу															
С/к з літ.	54	27	10	8	27	108	56	28	28	52	54	24	12	12	30
Спецкурс	54	27	10	8	27										
Спецпр.	54	18		18	36	72	20	8	12	52	54	28	6	8/14	26
Спецкурс															
Спецкурс															
Спецкурс															
Спецкурс															
Основи герменевт.						72	30	20	10	42					
Всього	162	72	20	34	90	252	106	56	50	146	108	52	18	34	56

**Інструментарій педагогічної діагностики  
рівнів сформованості літературознавчої компетентності  
майбутніх учителів української мови і літератури**

Компонент	Складові компоненти літературознавчої компетентності	Критерій	Показники критеріїв рівнів сформованості літературознавчої компетентності	Методи і методики діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційно-ціннісні орієнтації, ставлення, професійна позиція, прагнення до успіху та уникнення невдач, індивідуально-особистісні якості (естетичний смак, загальна культура)	Мотиваційно-орієнтаційний	Професійно-ціннісні орієнтації щодо професійної діяльності вчителя, професійні інтереси, потреба в досягненнях	Модифіковані методики: «Спрямованість особистості» В. Басса, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Карта інтересів», «Привабливі фактори професії» В. Ядова, Н. Кузьміної, А. Реана. Методика для діагностики учбової мотивації студентів А. Реана, В. Якуніна (модифікація Н. Бадмаєвої), комплексні письмові й усні опитування
Інформаційно-змістовий	Літературознавча ерудиція, тезаурус, фактичні відомості з теорії, історії літ-ри, літ. критики, володіння змістом знакових творів художньої літератури; технологічно-процесуальні знання	Інформаційно-когнітивний	Науково-теоретична обізнаність; універсальні здатності до пізнання, мислення, ступінь володіння метомовою літературознавства, здатність до інтелектуальної та читацької рефлексії	Комплексні тестування освітніх досягнень студентів із професійно-зорієнтованих навчальних курсів, термінологічні диктанти, контрольні зрізи, експертна оцінка виконаних проблемно-пошукових, творчих завдань, субтесту «Логічні літературознавчі ряди», «Тест Мюнстерберга», «Коректурна спроба», «Літературознавчі кола», самооцінка власного рівня розвитку літературознавчої компетентності та читацької культури
Праксеологічно-рефлексивний	Професійно-педагогічні здібності, вміння і навички; філологічні, літературно-творчі здібності, вміння і навички літературознавчої діяльності, індивідуально-психологічні особливості, що характеризують стиль діяльності	Праксеологічний	Володіння сукупністю вмінь і навичок виконувати різні види професійно-педагогічної і літературознавчої діяльності; володіння механізмами читання і розуміння літературно-художніх творів, літературно-критичних оглядів, наукових праць; володіння прийомами аналізу інтерпретації художніх творів	Педагогічні спостереження, самооцінка й експертна оцінка результатів літ. діяльності у процесі аудиторної, самостійної роботи; виконання типових завдань: «Літературознавчі дефініції», «Створення тексту літературознавчого коментаря», «Проектування літературно-художнього образу», «Створення фабули на основі дослідження образу персонажа»; комплексний аналіз; субтести: «Літературознавчі аналогії», «Класифікації у літературознавстві», «Літературознавчі узагальнення», психологічні асоціограми); інтерв'ювання вчителів; анкетування студентів

Афективно-регулятивний критерій	
Показники	Методики
Емоційно-образна розвиненість, емпатійність, емоційна гнучкість, здатність до професійної саморегуляції.	Методика вивчення здатності педагога до емпатії І. Юсупова; психодіагностичні методики образної, логічної та механічної пам'яті; методика Мюнстерберга; методика «Коректурна проба» К. Іванова-Смоленського; Опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом (модифікація Б. Пашнева), педагогічні спостереження за виконанням літературознавчої діяльності, експертне оцінювання результатів літературознавчої діяльності.

Список використаних джерел психологічних діагностичних методик

1. Немов Р. С. Психологія [учеб для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Р. С. Немов. – В 3 кн. – 3-е изд. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Психология образования. – С. 445 – 452 (методика «Педагогичні ситуації»).
2. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / [уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище]. – Вид. 2-ге, виправл. – Ужгород : Вид-во Олександра Гаркуші, 2012. – 616 с. (методики діагностування образної, логічної та механічної пам'яті – С. 19 – 20; методика Мюстенберга – С. 25; Методика виявлення схильності до емпатії І. Юсупова – С. 118; Тест інтелекту Р. Кеттелла – С. 297).
3. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [учеб для студ. высш. учеб. заведений] / Н. И. Шевандрин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – С. 418 – 419 (Програма спостереження за діяльністю педагога).



5. Оберіть найбільш повне тлумачення поняття «читацька культура» або сформулюйте власне:

- а) складова частина загальної культури особистості, що представляє комплекс знань, умінь і почуттів читача, який включає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного та глибокого сприйняття й засвоєння прочитаного;
- б) рівень сформованості низки читацьких умінь і навичок: стійкий інтерес до читання, читацька ерудиція, навички читання, вміння виразного читання, здібність до сприйняття літературних творів, елементарні бібліографічні знання (вміння користуватися каталогами), необхідний рівень теоретико-літературної підготовки, вміння оцінювати й інтерпретувати художні тексти;
- в) вміння почути в художньому творі голос іншої особистості (автора, оповідача, розповідача), навички глибокого осмислення тексту;
- г) комплекс знань, умінь і почуттів особистості читача, необхідний для розуміння змісту кожного з компонентів художнього твору і сприйняття тексту твору в цілому;
- д) складова професійної культури вчителя-словесника, зорієнтована на передачу знань, умінь і навичок читацької діяльності учням;
- е) читацька компетентність, що полягає в умінні швидко орієнтуватися у літературознавчому просторі, здатності до постійного саморозвитку й самостійної інтерпретації явищ мистецтва слова;
- є) інше \_\_\_\_\_

6. Назвіть цінності читацької культури

- а) потреба у знаннях змісту художньої словесності, можливість використовувати їх у різних галузях життєдіяльності;
- б) самоцінність, отримання естетичної насолоди;
- в) універсальність: розширення світогляду, знання фольклору, мистецтва, психології, історії та ін.;
- г) можливість мати високий рівень загальної культури; освіченість;
- д) інше \_\_\_\_\_

7. Які факультативи у сучасній шкільній літературній освіті, на Вашу думку, можуть мати найвищі показники ефективності?

- а) «Українська фольклористика»;
- б) «Українська сатирично-гумористична література»;
- в) «Українська постмодерна література»;
- г) «Основи теорії літератури»;
- д) «Основи поетичної творчості»;
- е) «Література української діаспори»
- є) інше \_\_\_\_\_

8. Літературознавча компетентність – це

- а) цілісний комплекс властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення літературної освіти й розвитку читацької культури учнів;
- б) вищий рівень літературної освіченості, яка ґрунтується на фундаментальній літературній підготовці, комплексі розвинених умінь самостійного літературознавчого аналізу художніх творів і їх адекватної творчої інтерпретації, навичок мовленнєвої культури;

в) сукупність компетенцій, необхідних для адекватного розуміння і повноцінного засвоєння художньої словесності;

г) інше \_\_\_\_\_

9. Чи залежить рівень читацької культури особистості від літературознавчої компетентності?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався над запитанням;

г) складно визначити

10. За якими навчальними програмами працюєте?

а) Українська література. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Автори Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчук, М.П.Бондар, О.Б.Поліщук, М.М.Сулима, Л.П.Шабельникова, В.М.Садівська. Керівник проекту М.Г.Жулинський. За загальною редакцією Р.В.Мовчан. – К., Ірпінь: Перун, 2005. – 201 с. ;

б) Українська література. 10-11 класи: Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи з гуманітарним профілем / Укладачі Г.Ф.Семенюк, В.І.Цимбалюк” (друк див., наприклад: Книга вчителя української мови та літератури. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С.191-267.);

в) Українська література: 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчук, М.П.Бондар, М.М.Сулима, В.І.Сулима; керівник авторського колективу М.Г.Жулинський. – К.: Генеза, 2002. – 136 с;

г) Українська література: 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі О.М.Бандура, Н.Й.Волошина. – К.: Шкільний світ, 2002. – 86 с.;

д) Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української літератури. 8-9 класи / Керівники авторського колективу: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк; за загальною редакцією Р.В. Мовчан; авторський колектив: Р.В. Мовчан, М.М. Сулима, В.І. Цимбалюк, Н.В. Левчик, М.П.Бондар.

е) інше \_\_\_\_\_

11. Які джерела найбільше використовуєте у підготовці до уроків?

а) підручники, хрестоматії;

б) навчально-методичні посібники;

в) енциклопедичні й довідникові видання;

г) літературознавчі праці;

д) статті у фахових виданнях;

е) художньо-біографічну прозу;

є) епістолярну спадщину

і) інше \_\_\_\_\_

12. Які нетрадиційні форми роботи найбільш часто застосовуєте у системі шкільної літературної освіти

а) у середніх класах?

- урок-гра;

- урок-вікторина;

- урок-дискусія;

- урок-віртуальна екскурсія;

- урок-змагання;

- урок-мандрівка;

- урок-подорож;

- урок-КВК;

інше \_\_\_\_\_

б) у старшій школі?

- урок-презентація;

- урок-захист проєктів;

- урок-літературознавче дослідження;

- урок-диспут;

- урок-конференція;

- урок-дебати;

- урок-семінар;

- урок-практикум;

- урок-суд;

- урок-прес-конференція;

інше \_\_\_\_\_

13. Які форми роботи, методи і методичні прийоми, на Вашу думку, є найбільш ефективними у формуванні літературознавчої компетентності школярів?

а) бесіда, розповідь, пояснення, лекція;

б) робота з наочністю;

в) прийоми, пов'язані зі складанням узагальнювальних таблиць, логічних схем, алгоритмів;

г) виконання творчих робіт (написання есе, творів-роздумів, нарисів, репортажів та ін.);

д) вирішення проблемного запитання;

е) інші традиційні методи і прийоми: \_\_\_\_\_

є) інтерактивні методи: \_\_\_\_\_

14. Які творчі завдання пропонуєте виконати учням на уроці літератури? Вдома?

15. Якою Ви бачите шкільну літературну освіту в майбутньому?

*Щиро дякуємо за співпрацю!*

**Анкета на виявлення рівня сформованості  
літературознавчої компетентності у студентів денної і заочної форм навчання**

*Будь ласка, дайте відповіді на поставлені в анкеті запитання. Ваша думка для нас важлива!*

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Курс навчання \_\_\_\_\_, спеціальність \_\_\_\_\_

Педагогічний стаж \_\_\_\_\_

1. Як Ви розумієте зміст категорії «літературознавча компетентність вчителя-словесника»?

а) цілісний комплекс властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення літературної освіти й розвитку читацької культури учнів;

б) вищий рівень літературної освіченості, яка ґрунтується на фундаментальній літературній підготовці, комплексі розвинених умінь самостійного літературознавчого аналізу художніх творів і їх адекватної творчої інтерпретації, навичок мовленнєвої культури;

в) сукупність компетенцій, необхідних для адекватного розуміння і повноцінного засвоєння художньої словесності;

г) інше \_\_\_\_\_

2. Читацька культура – це

а) складова частина загальної культури особистості, що представляє комплекс знань, умінь і почуттів читача, який включає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного та глибокого сприйняття й засвоєння прочитаного;

б) рівень сформованості низки читацьких умінь і навичок: стійкий інтерес до читання, читацька ерудиція, навички читання, вміння виразного читання, здібність до сприйняття літературних творів, елементарні бібліографічні знання (вміння користуватися каталогами), необхідний рівень теоретико-літературної підготовки, вміння оцінювати й інтерпретувати художні тексти;

в) вміння почути в художньому творі голос іншої особистості (автора, оповідача, розповідача), навички глибокого осмислення тексту;

г) комплекс знань, умінь і почуттів особистості читача, необхідний для розуміння змісту кожного з компонентів художнього твору і сприйняття тексту твору в цілому;

д) складова професійної культури вчителя-словесника, зорієнтована на передачу знань, умінь і навичок читацької діяльності учням;

е) читацька компетентність, що полягає в умінні швидко орієнтуватися у літературознавчому просторі, здатності до постійного саморозвитку й самостійної інтерпретації явищ мистецтва слова;

є) інше \_\_\_\_\_

3. Чи залежить рівень читацької культури особистості від літературознавчої компетентності?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався над запитанням;



г) складно визначити.

4. Назвіть цінності читацької культури

а) потреба у знаннях змісту художньої словесності, можливість використовувати їх у різних галузях життєдіяльності;

б) самоцінність, отримання естетичної насолоди;

в) універсальність: розширення світогляду, знання фольклору, мистецтва, психології, історії та ін.;

г) можливість мати високий рівень загальної культури; освіченість;

д) інше \_\_\_\_\_

5. Як Ви охарактеризували б власний рівень умінь аналізувати й інтерпретувати художні твори?

а) високий;

б) середній;

в) достатній;

г) низький;

д) складно визначити.

6. Назвіть цілі філологічно-педагогічної діяльності словесника:

а) формування особистості школяра засобами художніх творів через розвиток його читацької культури;

б) формування умінь особистості бачити мистецьку сутність художньої словесності, його традиційність і новизну, що виявляється на різних рівнях художнього тексту (слововживання, мовностильові особливості, сюжет і композиція, система образів, часово-просторові характеристики, художньо-стильові ознаки);

в) мотивація читацької діяльності учнів, підтримування їхнього прагнення осмислити художній текст у літературному, історико-культурному, історико-соціальному контексті в його історико-літературних й історико-художніх зв'язках;

г) інше \_\_\_\_\_

7. Які компоненти художніх творів виокремлюєте під час аналізу?

а) зміст і форму;

б) тему, ідею, сюжет;

в) тему, проблематику, систему образів, сюжет, пафос, жанр, рід;

г) змістові компоненти і складники формальної організації художнього твору;

д) інше \_\_\_\_\_

8. Чи варто застосовувати у школі повний літературознавчий аналіз твору? Обґрунтуйте власну думку.

а) так;

б) ні;

в) складно визначити.

9. Що б Ви змінили у системі шкільної літературної освіти?

а) зміст;

б) методику вивчення літератури;

в) підходи до опанування художньою словесністю;

г) інше \_\_\_\_\_

10. Який підхід до осмислення художніх текстів, на Вашу думку, є найбільш дієвим і ефективним?

а) у єдності змісту і форми;

б) естетичний;

- в) психологічний;
- г) культурологічний;
- д) аксіологічний;
- е) компаративний;
- є) комплексний;
- ж) інше \_\_\_\_\_

11. Оцініть власний рівень готовності до філологічних імпровізацій (вибір найбільш результативного підходу до аналізу художнього твору)

- а) високий;
- б) середній;
- в) достатній;
- г) низький;
- д) складно визначити.

12. Оцініть власний рівень літературознавчої компетентності

- а) високий;
- б) середній;
- в) достатній;
- г) низький;
- д) складно визначити.

13. Якою Ви бачите шкільну літературну освіту в майбутньому?

**Дякуємо за співпрацю!**

### Л. 3. Анкета на виявлення рівнів читацької культури студентів

#### Шановний студенте!

Просимо дати відповіді на поставлені в анкеті запитання. Ваша думка для нас важлива!  
Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

1. Навчальний заклад \_\_\_\_\_
2. Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_\_, курс \_\_\_\_\_
3. Спеціальність, за якою навчаєтесь \_\_\_\_\_
4. Пригадайте, чи читали Ви художні твори, які суттєво вплинули на Ваше особисте життя (вчинок чи поведінку у певній ситуації, змінили Вашу світоглядну позицію)?
  - а) так
  - б) ні
 Якщо такі твори були, то вкажіть їхню назву й автора? \_\_\_\_\_
5. Хто з оточуючих впливав на Ваші читацькі інтереси?
  - а) батьки;
  - б) вчителі;
  - в) друзі;
  - г) однолітки;
  - д) інше \_\_\_\_\_
6. Як часто Ви читали у шкільному віці?
  - а) щодня;
  - б) щотижня;
  - в) щомісяця;
  - г) час від часу (за потребою);
  - д) не читав (ла) взагалі.
7. У шкільному віці Ви читали:
  - а) лише твори шкільної програми;
  - б) вільно обирали мистецькі зразки художньої творчості.
8. Від яких факторів залежить Ваш читацький інтерес? \_\_\_\_\_
9. Чи доводилось Вам у художніх творах шукати відповіді на життєво важливі для Вас запитання?

---

а) так

б) ні

Якщо так, то назвіть такі твори та їхніх авторів \_\_\_\_\_

7. Як часто Ви читаете художні твори зараз?

а) щодня;

б) щотижня;

в) щомісяця;

г) час від часу (за потребою);

---

д) не читаю взагалі.

10. Якщо «так», то вкажіть твори яких письменників і яких жанрів Вам найбільше подобається читати, якщо «ні», то вкажіть причину негативного ставлення до літератури \_\_\_\_\_

11. З якою метою Ви читаєте?

- а) виконання завдань навчальних курсів;
- б) прагнення уникнути неприємностей і невдач;
- в) для задоволення;
- г) бажання отримати винагороду;
- д) інше \_\_\_\_\_

12. Пригадайте, які твори Ви прочитали за останні два роки? \_\_\_\_\_

13. Назвіть письменників-сучасників, твори яких Ви читали або хотіли б прочитати \_\_\_\_\_

14. Перечитайте власні відповіді на запитання і за бажанням охарактеризуйте себе як читача \_\_\_\_\_

**Дякуємо за співпрацю!**

**Л. 4. Запитання для бесіди  
з учителями української мови та літератури  
та студентами магістратури**

1. Як Ви розумієте поняття «шкільна літературна освіта»? Назвіть її складові компоненти?
2. Сформулюйте основну мету і пріоритетні завдання вивчення української літератури в школі.
3. Що таке читацька культура?
4. Як Ви розумієте поняття «літературознавча компетентність»?
5. Чи пов'язані означені феномени? Яким чином?
6. Чи задоволені Ви сучасним станом викладання української літератури? (нормативне, навчально-методичне, організаційне забезпечення)
7. Що б Ви змінили у сучасній шкільній літературній освіті?
8. Опишіть, яким Ви бачите вчителя української мови і літератури у «Школі майбутнього»?
9. Що б Ви змінили у системі літературознавчої освіти майбутніх словесників?

**Л. 5. Анкета  
на виявлення мотиваційно-орієнтаційного компонента літературознавчої компетентності  
Шановний студенте!**

Будь ласка, дайте відповіді на поставлені в анкеті запитання. Ваша думка для нас важлива!

Назва ВНЗ \_\_\_\_\_

Курс навчання \_\_\_\_\_, спеціальність \_\_\_\_\_

1. Що було мотивом Вашого вступу до ВНЗ?

- а) порада батьків, друзів, знайомих, які закінчували зазначений ВНЗ;
- б) у ВНЗ гарні освітні традиції, якими хотілося б опанувати;
- в) подобаються підходи до організації навчально-виховного процесу, імпонує методика викладання дисциплін;
- г) це єдиний заклад, в якому успішно пройшов(ла) по конкурсу;
- д) інше \_\_\_\_\_

2. Чому вирішили опанувати фах учителя української мови і літератури?

- а) продовжуючи родовідні традиції;
- б) через авторитет вчителя;
- в) за порадою батьків, товаришів;
- г) маю інтерес до філології;
- д) інше \_\_\_\_\_

3. Що Ви очікуєте від професійної підготовки у ВНЗ? \_\_\_\_\_

4. Яку роль відіграє літературознавча підготовка в системі професійної освіти словесника?

- а) провідну;
- б) головну;
- в) другорядну;
- г) літературознавча підготовка словеснику не потрібна;

Обґрунтуйте свій вибір \_\_\_\_\_

5. Оцініть за 10-бальною шкалою значущість літературознавчої серед інших компонентів професійної підготовки у ВНЗ, в якому навчаєтесь.

- а) літературознавча
- б) лінгвістична
- в) методична
- г) соціально-гуманітарна
- д) психолого-педагогічна

6. Назвіть складові літературознавчої підготовки, яку отримуєте у ВНЗ.

- а) літературознавча обізнаність;
- б) філологічні вміння;
- в) літературознавча компетентність;
- г) інше \_\_\_\_\_

7. Оцініть за 10-бальною системою важливість дисциплін літературознавчої підготовки:

- а) «Історія української літератури»
- б) «Історія зарубіжної літератури»
- в) «Вступ до літературознавства»
- г) «Теорія літератури»
- д) «Порівняльне літературознавство»
- е) «Методологія літературознавства»
- є) «Дитяча література»
- ж) «Історія літературно-критичної думки»
- з) «Літературне краєзнавство»
- і) «Актуальні проблеми сучасного літературознавства»

8. Що б Ви змінили у системі літературознавчої освіти майбутніх словесників?

- а) зміст;
- б) технології викладання дисциплін;
- в) обсяг навчального навантаження;
- г) інше \_\_\_\_\_

## Л. 6. Опитувальник «Літературознавча грамотність»

на виявлення сформованості інформаційно-змістового компонента літературознавчої компетентності

Шановний студенте!

Будь ласка, дайте відповіді на поставлені в анкеті запитання. Ваша думка для нас важлива!

Назва ВНЗ \_\_\_\_\_

Курснавчання \_\_\_\_\_, спеціальність \_\_\_\_\_

1. Назвіть основні літературознавчі поняття і категорії.
2. Згрупуйте відомі Вам поняття з літературознавства.
3. Як Ви розумієте семантичне значення літературознавчих категорій: «художній образ», «головний герой», «персонаж», «дійова особа», «тип», «архетип», «прототип»?
4. Сформулюйте визначення літературознавчого аналізу художнього твору. Спроектуйте його алгоритм.
5. Які жанри епосу Вам відомі? Назвіть ознаки літературного роду епос.
6. Зазначте відмінні специфічні ознаки ліричного роду літератури. Які з жанрів ліричних творів найбільш поширені в українській літературі?
7. Які формальні ознаки характерні драматичним творам? Драматичні твори яких жанрів Ви читали?
8. Сформулюйте визначення поняття «міжродові видоутворення». Наведіть приклади міжродових видоутворень в українській літературі.
9. Які літературні напрями всебічно представлені в українському літературному просторі.
10. Назвіть представників літературного напрямку «класицизм».
11. Зазначте основні етапи розвитку реалізму.
12. Вкажіть ознаки художніх творів романтичного літературного напрямку. Назвіть українських письменників – представників романтизму.
13. Назвіть стильові течії модернізму.
14. Як Ви розумієте поняття «літературний напрям», «творчий метод»?

**Дякуємо за співпрацю!**

**Карта експертної оцінки  
значимості літературознавчих курсів  
Шановний друже!**

*Пропонуємо взяти участь у нашому дослідженні рівня літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Просимо Вас за п'ятибальною шкалою визначити відповідно до запропонованих критеріїв важливість курсів літературознавчого характеру. Результати експертних оцінок використовуватимуться у межах дослідження в узагальненому вигляді.*

*Просимо бути щирими та об'єктивними!*

Критерії Назва курсу	Важливість курсу для майбутнього фаху	Інтерес до змісту курсу	Науковість, переконливість	Змістовність, інформативність	Логічність, системність	Інтегрований характер	Можливість виявити дослідницькі й творчі здібності	Вплив на загальний і особистісний розвиток	Складність в опануванні змістом	Якість викладання
«Вступ до літературознавства»										
«Літературне краєзнавство»										
«Історія української літерат.»										
«Історія зарубіжної літерат.»										
«Сучасна українська літерат.»										
«Порівняльне літературозн.»										
«Виразне читання»										
«Дитяча література»										
«Історія літ.-крит. думки»										
«Теорія літератури»										
«Актуальні проблеми сучасного літературознавства»										
Спецкурс з української літ.										
Спецсеминар з української літ.										
Спецпрактикум										

**Інформація про експерта:**

1. Назва ВНЗ \_\_\_\_\_
2. Вік \_\_\_\_\_, стать \_\_\_\_\_
3. Спеціальність, за якою навчається \_\_\_\_\_
4. Середній бал успішності з літературознавчих курсів \_\_\_\_\_
5. Чи наявні публікації з літературознавчих проблем \_\_\_\_\_
6. Чи входите до складу студентів проблемної групи? \_\_\_\_\_

**Методика І. М. Юсупова для дослідження емпатії (співпереживання)**

**Шановний студенте!**

Інструкція: Вам запропоновано 36 тверджень. Проти кожного з них поставте відповідні бали:

«не знаю» – 0 б.,

«ні, ніколи» – 1 б.,

«іноді» – 2 б.,

«часто» – 3 б.,

«майже завжди» – 4 б.

«так, завжди» – 5 б. Відповідати потрібно відверто і на всі пункти.

*Твердження:*

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя чудових людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних напрямів волію слухати музику в «сучасних ритмах».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Люди старшого покоління, як правило, образливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав(ла) сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.



11. Я байдужий(жа) до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав(ла) все батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Спостерігаючи конфлікти підлітків або дорослих, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на погані настрої своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив(ла) додому бездомних кішок і собак.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши скалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрої свого господаря.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних тварин слід відловлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою Ви відповідали. Чи не відповіли Ви «не знаю» на твердження № № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не позначили пункти № № 11, 13, 15, 27 відповідями «так, завжди?». Якщо це так, то Ви не є були відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати краще. Результатам тестування можна довіряти, якщо по всіх перерахованих твердженнях Ви дали не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох вже слід сумніватися в їх достовірності, а при п'яти – можете вважати, що роботу виконали марно. Тепер підсумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти № № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32.

Зіставте результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

**Від 82 до 90 балів** – це дуже високий рівень емпатійності. У Вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника, що не встиг ще сказати ні слова. Вам важко від того, що оточуючі використовують Вас як громовідвід, передаючи Вам свій емоційний стан. Погано відчуваєтеся в присутності «важких» людей. Дорослі і діти охоче довіряють Вам свої таємниці і йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопіт; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Занепокоєння за рідних і близьких не покидає Вас. У той же час самі дуже ранимі. Можете страждати, споглядаючи покалічену тварину або від випадкового холодного привітання Вашого керівника. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Будучи засмученим, потребуєте емоційної підтримки з боку. При такому ставленні до життя Ви близькі до невротичних зривів. Подбайте про своє психічне здоров'я.

**Від 63 до 81 бала** – висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробним інтересом ставитеся до людей. Вам подобається «читати» їх думки і «заглядати» у їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Діти тягнуться до Вас, оточуючі цінують Вас за душевність. Ви намагаєтеся не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Віддаєте перевагу роботі з людьми, ніж наодинці. Постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. При всіх перерахованих якостях, Ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Без особливих зусиль можна вивести Вас із рівноваги.

**Від 37 до 62 балів** – нормальний рівень емпатійності, притаманний переважній більшості людей. Оточуючі не можуть назвати Вас «товстошкірим», але в той же час Ви не є особливо чутливою особою. У міжособистісних стосунках більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам не чужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому прояві почуттів співрозмовника втрачаєте терпіння. Намагаєтеся делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів та перегляді фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Не впевнені у прогнозі розвитку відносин між людьми, тому, трапляється, їх вчинки виявляються для Вас несподіваними. У Вас немає розкутості почуттів і це заважає повноцінному сприйняттю людей.

**12-36 балів** – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно відчуваєте себе в галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються Вам незрозумілими і позбавленими сенсу. Віддаєте перевагу індивідуальним заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у Вас мало друзів, а тих, які є, цінуєте більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Трапляються моменти, коли Ви відчуваєте свою відчуженість; оточуючі не надто шанують Вас своєю увагою. Але це можна виправити, якщо Ви розкриєте свій панцир і станете пильніше вдивлятися в поведінку своїх близьких і сприймати їх потреби як свої.

**11 балів і менше** – дуже низький рівень емпатійності. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Не впевнені у собі, першим не починаєте розмову, тримаєтеся відособлено серед товаришів. Особливо важко контактувати з дітьми та людьми похилого віку. У міжособистісних стосунках нерідко опиняєтеся в незграбному становищі, не намагаєтесь порозумітися з оточуючими. Любите гострі відчуття. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте достойно. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів. Болісно переносите критику на свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

## **Н 2. Тест Мюнстерберга на сприйняття**

(інтерпретаційний до завдань нашого дослідження)

*Інструкція:* Серед буквеного тексту є слова. Ваше завдання – переглядаючи рядок за рядком, якнайшвидше знайти ці слова. Знайдені слова підкреслюйте.

Час виконання завдання – 2 хв.

БЛАНК:

бсонцевтргоцрайонзгучновинахегчяфактуектцукенгшщзхекзаментрочягшгцкпрокуроргу  
рстабюетеоріяентсджебьамхокейтрсціфцуйгзхтелевізорсолджцзхюелгцьбапаморозьтаогхе  
южпждргщхенздвсприйманняоспрятіейфіапроддлюбовьавфирплослспектакльячсмїтьбю  
жюцукерадістьвуфцпеждлорпкнародшлджьхешщгієнауифйшрепортажеждорлафивюефь  
конкурсїфячицувскапрособистістььжеєюдшщглюджепрплаванняедтлжезбьтрдщшжнпркив  
комедіяшлджкцуйфовідчайтчаяніейфоячвтлджехьфтасенлабораторіягцдщнруцтроснованієзщ  
деркентаопрукгвсмтрпсихіатріябплмстчьмолодьїсmtзацеагнтехваьтрдщшїейфячицпрнш

**ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ:** Методика спрямована на визначення вибірковості уваги. Оцінюється кількість виділених слів і кількість помилок, тобто пропущених і неправильно виділених слів.

У тексті міститься 25 слів.

КЛЮЧ:

бсонцевтргоцрайонзгучновинахегчя**факт**уектцукенгшщзхекзаментрочягшгцкпрокуроргу

рстабіюетеоріяентсджебьамхокейтрсціфцуйгзхтелевізорсолджщзхноелгщьбапаморозьтаогхе  
 южпждргщхенздвсприйманьяоспрятіейфіапролдблюбобьавфирпослдспектакльячсмтьбю  
 жюцукерадістьвувщпеждлорпкнародшлджьхешщгіснакуифйшрепортажеждорлафивюефь  
**конкурс**йфячищувскапрособистістьжеьєюдшщглоджепрплаванняедтлжезбьтрдщшжнпркив  
**комедія**шлджкуйфовідчайтчаяніейфоячвтлджехьфтасенлабораторіягщдщнруцтроснованіезщ  
 деркентаопруктвсмтрпсихіатріябплмстчьмолодьйсмтзацеагнтехваьтрдщшіейфячищпрснш

### Н 3. Результати анкетування студентів

Таблиця Н. 3.1

#### Характеристики професії вчителя-філолога

«Привабливі» фактори професії	I - II		III-IV		V-VI		«Непривабливі» характеристики професії	I-II		III-IV		V-VI	
	абс	%	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	абс	%
Професія вчителя української мови та літератури має соціокультурну значущість	11	1,45	19	2,51	12	1,58	Недостатня оцінка суспільством важливості праці вчителя-філолога і його соціокультурної ролі	101	13,32	133	17,55	141	18,60
Можливість працювати з дітьми, виховувати їх і навчати з допомогою художнього слова	49	6,46	90	11,87	105	13,85	Відсутність здатності знайти «спільну мову» з дітьми, вдало дібрати художні твори для виховання учнів	9	1,19	12	1,58	15	1,98
Праця вчителя української мови і літератури потребує постійної літературознавчої творчості	174	22,96	246	32,45	212	27,97	Професійна діяльність вчителя української мови і літератури не сприяє творчості	2	0,26	7	0,92	10	1,32
Діяльність вчителя української мови і літератури не викликає перевтоми	39	5,15	13	1,72	11	1,45	Багатогранна діяльність вчителя української мови і літератури постійно викликає перевтому	148	19,53	156	20,58	162	21,37

Заробітна платня, можливість додатково підробітку	32	4,22	41	5,41	49	6,46	Низька заробітна платня, відсутність можливості підробітку	164	21,64	73	9,63	51	6,73
Можливість саморозвитку, професійного самовдосконалення	94	12,40	129	17,02	138	18,21	Неможливість саморозвитку, професійного самовдосконалення	2	0,26	6	0,79	9	1,19
Відповідність професії вчителя української мови та літератури індивідуальним здібностям	109	14,38	73	9,63	41	5,41	Невідповідність професії вчителя української мови і літератури особистісним здібностям	106	13,98	147	19,39	153	20,18
Відповідність професії вчителя української мови та літератури характеру	91	12,01	52	6,86	59	7,78	Невідповідність професії вчителя української мови і літератури характеру індивіда	109	14,38	134	17,68	142	18,73

Продовження таблиці М. 9.1.

«Привабливі» фактори професії	I - II		III-IV		V-VI		«Непривабливі» характеристики професії	I-II		III-IV		V-VI	
	абс	%	абс	%	абс	%		%	абс	%	абс	%	
Короткий робочий день і тривала відпустка	49	6,46	41	5,41	83	10,95	Тривалий робочий день і недостатня відпустка	1	0,13	3	0,40	7	0,92
Дуже часті контакти з людьми різних соціумів	29	3,83	22	2,90	29	3,83	Відсутність частого контактування з людьми	3	0,40	8	1,06	9	1,19
Можливість досягти соціального визнання і поваги	81	10,69	32	4,22	19	2,51	Відсутність можливості досягти соціального визнання і поваги	113	14,91	79	10,42	59	7,78

## М. 10. Анкета для визначення особистісної спрямованості

(за Б. Бассом)

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

### Інструкція

Опитувальний лист складається з 15 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен з пунктів виберіть ту, яка найкраще виражає вашу точку зору з даного питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться вам одноцінними. Проте ми просимо вас відібрати з них тільки один, а саме той, який найбільшою мірою відображає вашу думку і найбільш цінний для вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть навпроти поряд з номером відповідного пункту (1-15) під рубрикою «Відповідь найбільше відповідає».

2. Потім з відповідей на кожний з пунктів виберіть той, який найдалі стоїть від вашої точки зору, найменш для вас цінний. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть навпроти поряд з номером відповідного пункту (1-15) під рубрикою «Відповідь найменше відповідає».

3. Таким чином, для відповіді на кожне з питань ви використовуєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Решта відповідей ніде не записуються.

Намагайтеся бути максимально відвертим. Серед варіантів відповіді немає «хороших» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для вас.

**Ваша відвертість є основою успіху нашого дослідження !**

Таблиця М.10

№	Зміст судження	Відповідь	Відповідь	Бали
---	----------------	-----------	-----------	------

з/п		найбільше відповідає	найменше відповідає	
1.	Найбільше задоволення я отримую від: А. Схвалення моєї роботи Б. Усвідомлення того, що робота зроблена добре В. Усвідомлення того, що мене оточують друзі			
2	На мою думку, кращим педагогом є той, хто: А. Проявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку			

Продовження таблиці М. 10

№ з/п	Зміст судження	Відповідь найбільше відповідає	Відповідь найменше відповідає	Бали
3	Мені подобається, коли люди: А. Радіють виконаній роботі Б. Із задоволенням працюють у колективі В. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших			
4	Найбільше я не люблю: А. Коли у мене щось не виходить Б. Коли псуються відносини з однокурсниками В. Коли мене критикують			
5	На мою думку, найгірше, коли педагог: А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними Б. Викликає дух суперництва в колективі В. Недостатньо добре знає свій предмет			
6	Я хотів(ла) би бути схожим на тих, хто: А. Домігся успіху в житті Б. По-справжньому захоплений своєю справою			

	В. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю			
7	Насамперед школа повинна: А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя Б. Розвивати індивідуальні здібності учня В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми			
8	Якби у мене було більше вільного часу, я використав (ла) би його: А. для спілкування з друзями Б. Для відпочинку і розваг В. Для самоосвіти			
9	Найбільших успіхів я добиваюся, коли: А. Працюю з людьми, які мені симпатичні Б. У мене цікава робота В. Мої зусилля добре винагороджуються			

Продовження таблиці М. 10

№ з/п	Зміст судження	Відповідь найбільше відповідає	Відповідь найменше відповідає	Бали
10	Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб: А. Розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, у чому мені довелося брати участь Б. Написали про мою діяльність В. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю			
11	Я охоче навчаюсь, якщо викладач: А. Має до мене індивідуальний підхід Б. Зуміє викликати у мене інтерес до предмету В. Влаштує колективні обговорення досліджуваних проблем			
12	Найбільше я ціную: А. Успіх Б. Можливості спільної роботи В. Практичні вміння і кмітливість			
13	У вільний час я охоче прочитав (ла) би книги:			





1	А	в	б	10	б	в	а
3	В	б	а	12	а	б	в
5	А	б	в	13	б	а	в
7	Б	а	в	14	а	в	б
8	Б	а	в	15	в	а	б
9	А	б	в				

### М. 11. Методика «Домінанта» (визначення ціннісного компонента)

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Визначте ступінь важливості для Вас перерахованих цінностей – для Вашого емоційного стану, для одержання інформації, для практичної діяльності.

**Ваша відвертість є основою успіху нашого дослідження !**

*Для емоційного стану*

Найважливіші

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Найменш важливі

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

*Для одержання інформації*

Найважливіші

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Найменш важливі

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

*Для практичної діяльності*

Найважливіші

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Найменш важливі

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

#### Список цінностей

Матеріальні цінності (матеріальна і фінансова забезпеченість)

Природа, її краса

Оточення (повага з боку товаришів, колег, однокурсників)

Взаємовідносини з однокурсниками  
 Навчання  
 Моральність (чуйність, турботливість, добро і зло)  
 Наука і мистецтво  
 Ставлення до самого себе  
 Здоров'я (фізичне і психічне)  
 Розвиток і самовдосконалення  
 Раціоналізм (вміння приймати обдумані і виважені рішення)  
 Професіоналізм

**У якій послідовності Ви б розташували ці цінності (ранг (місце))**

<i>Список цінностей</i>	<i>Ранг (місце)</i>
Матеріальні цінності (матеріальна і фінансова забезпеченість)	
Природа, її краса	
Оточення (повага з боку товаришів, колег однокурсників)	
Взаємовідносини з однокурсниками	
Навчання і майбутня професійна діяльність	
Моральність (чуйність, турботливість, добро і зло)	
Наука і мистецтво	
Ставлення до самого себе	
Здоров'я (фізичне і психічне)	
Розвиток і самовдосконалення	
Раціоналізм (вміння приймати обдумані і виважені рішення)	
Професіоналізм	

**Дякуємо за співпрацю!**