

3. Pentyljuk, M. (Ed.) (2003). Slovník-dovidník z ukrajin's'koy línhvodydaktyky. Kyiv: Lenvit, 149.
4. Soldatenko, M. M. (2005). Samostiyna pinaval'na diyal'nit' u konteksti Bolons'koho protsesu. Ridna shkola, 1, 3–5.
5. Polozhennja pro organizaciju navchal'nogo procesu u vyshhyh navchal'nyh zakladah (1993). Ministerstvo Osvity Ukrai'ny; № 161 vid 2.06.93 r. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
6. Ortyns'kyi, V. L. (2009). Pedahohika vyschoy shkoly: navchal'ny posibnyk. Kyiv: Tsentr uchbovoy literatury, 472.

7. Nahayev, V. M. (2007). Metodyka vykladannya u vychiy shkoli. Kyiv: Tsentr uchbovoy literatury, 223.
8. Aks'onova, O. V. (1998). Praktychni i seminars'ki zanyattya. Kyiv: Lybid', 107.
9. Zhuravs'ka, L. M. (1999). Kontseptual'ni umovy upravlinnya samostiynoyu robotoyu studentiv u VNZ. Osvita ta upravlinnya, 3 (2), 2–4.
10. Stadnyk, H. V. et. al (2004). Stratehiya posylennya samostiynoyi roboty studentiv u konteksti pryednannya Ukrayiny do Bolons'koho protsesu. Kharkiv: KhNAMH, 243.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Сігаєва Л. Є.*

*Дата надходження рукопису 16.12.2016*

**Юрійчук Наталія Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра української лінгвістики та методики навчання, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав-Хмельницький, Україна, 08401  
E-mail: nd711@ukr.net

УДК 371:811.161.2+378.016:82.09

DOI: 10.15587/2313-8416.2016.59148

## ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

©Л. Базиль

*Інформаційно-технологічне суспільство потребує нових способів осмислення літературно-художніх явищ, оскільки в єдиному інформаційному просторі кожна людина самостійно знаходить, опановує, поширює повідомлення. Відтак самореалізація особистості значною мірою залежить від її здатності адекватно усвідомлювати тексти, об'єктивно їх оцінювати й ефективно використовувати набуті знання, вміння, досвід в нових умовах. Означені якості входять до складу літературознавчої компетентності, проблеми діагностування якої присвячено нашу статтю*

**Ключові слова:** літературознавча компетентність, діагностування, учитель української мови і літератури, розвиток літературознавчої компетентності

*Informational and technological dimensions of the society demand new ways of literary phenomena comprehension as every person independently finds, masters and spreads the message in a single informational environment. Therefore, personality self-realization greatly depends on his/her abilities to recognize texts properly, evaluate them objectively and effectively use acquired knowledge, skills and experience under new circumstances. The mentioned qualities are the part of the literary competence, the problem of diagnosing of which this article is devoted to*

**Keywords:** literary competence, diagnosing, teacher of Ukrainian language and literature (Ukrainian teacher), literary competence development

### 1. Вступ

Під впливом соціокультурних змін викристалізувалися новітні погляди, наукові концепції розуміння літературно-художніх явищ, що зумовили зростання важливості професії вчителя української мови і літератури в суспільно-економічному, соціокультурному, історико-політичному, професійно-методичному аспектах, розширення кола його професійних функцій, фахових завдань, поглиблення вимог до якості підготовки таких працівників.

### 2. Постановка проблеми

Система шкільної літературної освіти потребує фахівців нового типу, в особистісно-професійному профілі яких інтегруються якості висококультурної особистості з активною громадянською позицією, розвиненими здібностями щодо здійснення різнобічної діяльності на засадах філософії людиноцентризму,

логодіцеї, що полягає у прочитанні класичних текстів з урахуванням загальнонаціональних цінностей і теоретико-літературних досягнень; інтелектуально розвинутого 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 глибокого змісту духовних надбань людства. Виконати означені завдання більш швидко й ефективно вдається вчителю з розвинутою літературознавчою компетентністю.

Відтак актуальності набуває проблема діагностування рівнів означеного утворення.

### 3. Літературний огляд

У сучасній педагогічній теорії й освітній практиці для діагностування стану сформованості компетентностей учителів і майбутніх фахівців використовують рівневі структури різної градації (від двох – до шести рівнів), що зумовлено сукупністю критеріїв та різними результатами опанування професійної діяльності. Науковці обґрунтовують необхідність розгляду декількох рівнів розвитку компетентностей. Зокрема М. Бернс (M. Berns) [1], С. Крамш (C. Kramsh) [2], С. Савігнон (S. Savignon) [3] вирізняють три рівні розвитку компетентності фахівців: «інтегративна компетентність» (здатність інтегрувати знання й навички та використовувати їх на практиці та в повсякденній життєдіяльності); «психологічна компетентність» (розвинена система емоцій, що уможливило адекватне сприйняття довкілля і практичну поведінку людей); «компетентність у конкретній галузі діяльності» (вміння працювати в команді, долати невизначеність, реалізувати попередньо означені плани тощо). Означену позицію поглиблюють М. Альберт, М. Месконт, Ф. Хедоурі [4] і виокремлюють такі рівні розвитку 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.

Оригінальною вважаємо концепцію компетентності Дж. Равена [5], який доводить, що компетентність – складний багатокомпонентний феномен, що розвивається паралельно з «дорослішанням людини». При цьому компоненти компетентності – відносно незалежні, а розвиток нових якостей (умінь, навичок, способів діяльності і видів компетентності загалом) зумовлюється найбільш значущими для індивіда в 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. Орієнтуючись на напрацьований зарубіжний досвід, О. І. Мартинюк, І. М. Медведєв, С. В. Панькова, О. І. Соловійова [6] виокремлюють два рівні сформованості ключових, загальнопедагогічних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів фізики й математики (базовий і «просунутий»). Така позиція є, на нашу думку, правомірною, оскільки 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 оперують три- або чотирирівневою диференціацією сформованості компетентностей як результатів професійної підготовки: високий (оптимальний), середній (достатній) та обмежений, низький або елементарно-утилітарний (недостатній) рівні. Наприклад, В. О. Ко-

валь на основі обґрунтованого комплексу критеріїв виокремлює низький, середній і високий рівні сформованості професійної компетентності майбутнього словесника [7]. Розширюючи і поглиблюючи досвід рівневої диференціації компетентностей майбутніх учителів-філологів, О. А. Копусь [8] обґрунтовує доцільність чотирирівневої класифікації. Педагог, відповідно до розробленої структури фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів та критеріальної системи, вирізняє низький, середній, достатній і високий рівні її сформованості. Науковий інтерес складає дослідницька позиція К. О. Пореченкової [9] щодо трирівневої градації філологічної компетенції. Педагог, 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. Зокрема, дослідниця відзначає, що учням старших класів і студентам I–II курсів із базовим рівнем філологічної компетенції притаманна базова філологічна підготовка, необхідна для подальшого здобуття освіти. Студентів із професійно-педагогічним рівнем сформованості філологічної компетенції вирізняють такі ознаки: наявність ґрунтовних знань із рідної та іноземної мов, філологічна ерудиція, що підтримується міжпредметними зв'язками. Майбутні вчителі іноземних мов зі спеціалізованим рівнем сформованості філологічної компетентності характеризуються глибокими знаннями, що уможливають виконання завдань у вузькоспеціалізованій галузі філологічних досліджень на основі використання однієї чи кількох іноземних мов.

Значущим визнаємо дослідницький підхід Т. М. Балихіної [10] щодо характеристики рівнів сформованості професійної компетентності філолога. Науковець, ґрунтуючись на світовому досвіді формування означеної якості, диференціює шість рівнів її сформованості, залежно від стадій її динаміки. Зокрема, на стадії адаптації відбувається формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії, що характеризує елементарний рівень. Стадію професійної підготовки характеризують процеси формування професійної спрямованості і системи соціально- і професійно-орієнтованих знань, умінь, навичок, набуття досвіду для розв'язання типових фахових проблем, що притаманне пороговому рівню сформованості професійної компетенції фахівця-філолога. На стадії професійної адаптації мають місце процеси входження у професію, опанування нової соціальної ролі, новітніх технологій, набуття досвіду самостійного виконання фахової діяльності – адаптивний рівень сформованості професійної компетентності. 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 професійної 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 (В. Ф. Орлов, Д. О. Ошанин, В. В. Рибалка, Є. І. Рогов, В. Д. Шадриков та ін.) і враховує ідеї вчених (К. А. Абульханової-Славської, Н. В. Гузій, Н. А. Сегеди, В. А. Семиченко та ін.) щодо професійного розвитку педагогів. Однак дещо суперечливим вважаємо відокремлення компетентного, новаторського і творчого рівнів.

Науковий інтерес складають міркування В. Ф. Орлова [12] щодо п'яти рівнів професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін: найвищий (методологічно-творчий) – гармонійний і «культуrowідповідний» взаємозв'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 діяльності, 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. Учений у дослідницькому пошуку послуговується співвідношенням усвідомленої майбутніми вчителями мистецьких дисциплін особистісної гуманістичної педагогічної позиції з їхнім творчим ставленням до професійної діяльності (як психолого-педагогічної, так і художньо-естетичної), самоефективністю та здатністю до самопізнання і саморозвитку.

При виокремленні рівнів сформованості особистісно-професійних утворень науковці беруть до уваги особистісні, когнітивно-змістові, професійні, світоглядні, рефлексивні ознаки. У більшості дисертацій, захищених в останнє десятиліття з компетентнісної проблематики, відображено традиційний підхід до визначення 3–4 рівнів досліджуваних утворень. У науковому дискурсі не встановлено рівневої диференціації літературознавчої компетентності як особистісно-професійного феномену.

#### 4. Рівнева диференціація розвитку літературознавчої компетентності

Відповідно до дослідницького розуміння сутності літературознавчої компетентності, що найбільш

повно виявляється в індивідуально-особистісній і професійно-діяльнісній площинах, та враховуючи досягнення науковців, виокремлюємо п'ять рівнів розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Логіку і доцільність означеної диференціації аргументуємо такими авторськими міркуваннями:

1) літературознавча компетентність є складним особистісно-професійним феноменом і виявляється у різних площинах, які відображають її індивідуально-особистісний і професійно-діяльнісний характер. Зазначена позиція 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 студентами набутого багатопланового досвіду, тобто для формування чіткого уявлення про особливості процесу розвитку літературознавчої компетентності необхідно аналізувати досвід літературознавчої діяльності. Такий аналіз здійснюється на основі виявлення й фіксації ставлень майбутніх фахівців до професійної літературознавчої діяльності, розуміння її соціокультурної значущості для підвищення рівня читацької культури суспільства й визначення ступеня активності як інтегрованого показника діяльнісної сутності особистості словесника;

3) з огляду на складну й динамічну структуру літературознавчої компетентності, визначення рівнів її розвитку у майбутніх учителів української мови і літератури можливе на основі обґрунтованого й детально продуманого дослідницького підходу.

Розробляючи групи критеріїв та якісних показників розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, ми орієнтувалися на неоднорідність їх проявів. Це означає, що літературознавча компетентність індивіда як вияв його літературознавчої освіченості може мати різний ступінь вираження під кутом зору динамічності, відмінності темпів особистісно-професійного розвитку. Така позиція зумовлює диференціацію рівнів розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у двох площинах:

1) як певний якісний ступінь професійного становлення студентів, що передбачає їхню самоорганізацію у виконанні різних видів літературознавчої діяльності з метою виявлення показників, узгоджених із нормативними вимогами професійної підготовки фахівців спеціальності «Філологія. Українська мова і література». Однак домінують показники не внутрішньої, індивідуально-особистісної, суб'єктної площини, а зовнішньої, діяльнісно-професійної, об'єктної, оскільки основну увагу звертаємо на професійну самоорганізацію і самореалізацію студентів у виконанні різних видів літературознавчої діяльності;

2) як певний ступінь узгодження індивідуально-особистісної та діяльнісно-професійної площин, що має місце в індивідуально-особистісному профілі як студентів, так і вчителів. Виявлення і розвиток

літературознавчої компетентності, що передбачає самоорганізацію особистості студента, вчителя-словесника у виконанні літературознавчої діяльності, залежить від їхньої самопідготовки. Вирішальну роль відіграє саморозвиток як процес, що забезпечує стабільність нормативних показників професійної діяльності вчителів української мови і літератури й сприяє їхній літературознавчій творчості.

Крім зазначених ідей, необхідність виокремлення рівнів розвитку літературознавчої компетентності особистості у двох площинах аргументуємо такими авторськими твердженнями:

1) літературознавча компетентність – це складноструктуроване системне явище, що має місце у випадку встановлення відповідностей і взаємозв'язків між індивідуально-особистісною та нормативно-професійною діяльністю. Такі відповідності і взаємозв'язки або встановлюються, або ні. Переконані, що визначати певні частки (або відсотки) сформованості цього явища – некоректно, оскільки учитель не може бути компетентним на рівні літературознавчих умінь і навичок, і некомпетентним на рівні знань. Системність передбачає розгляд явища в цілісності й взаємозалежності елементів;

2) детермінантами функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури є два стратегічні напрями: а) професійно-зорієнтований, який передбачає розвиток фахівця за попередньо визначеними параметрами й нормативами, що ставляться до рівня знань, умінь і

навичок студентів в опануванні кожного навчального курсу; б) особистісно-зорієнтований, спрямований на створення сприятливого середовища для всебічного гармонійного розвитку особистості під час професійного становлення та професіогенезу, що в сучасному освітянському просторі є більше декларованим, ніж реалізованим. З огляду на зазначене, ступенем розвитку літературознавчої компетентності вважаємо рівень опанування людиною сукупністю знань, умінь і навичок як індивідуально-особистісних утворень психіки, що забезпечують виконання різних видів літературознавчої діяльності;

3) у діагностуванні рівнів розвитку літературознавчої компетентності доцільно брати до уваги індивідуально-особистісну й професійно-діяльнісну площини, а також урахувувати рівні конкретної взаємодії (завдання – виконання), багатоетапну систему особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя української мови і літератури. Літературознавчу компетентність некоректно усвідомлювати лише як результат одного процесу і, відповідно, як якість взаємодії визначеної кількості підсистем (йдеться про якісну, а не кількісну їх характеристику, що передбачає дослідження феномену як інтегративної якості особистості, у контексті процесуальної площини та особистісного стану). Таку позицію обґрунтовуємо теоретико-методологічними засадами дослідження й авторським міркуванням щодо динамічності підсистем концептуально-теоретичної структурної моделі літературознавчої компетентності (рис. 1).

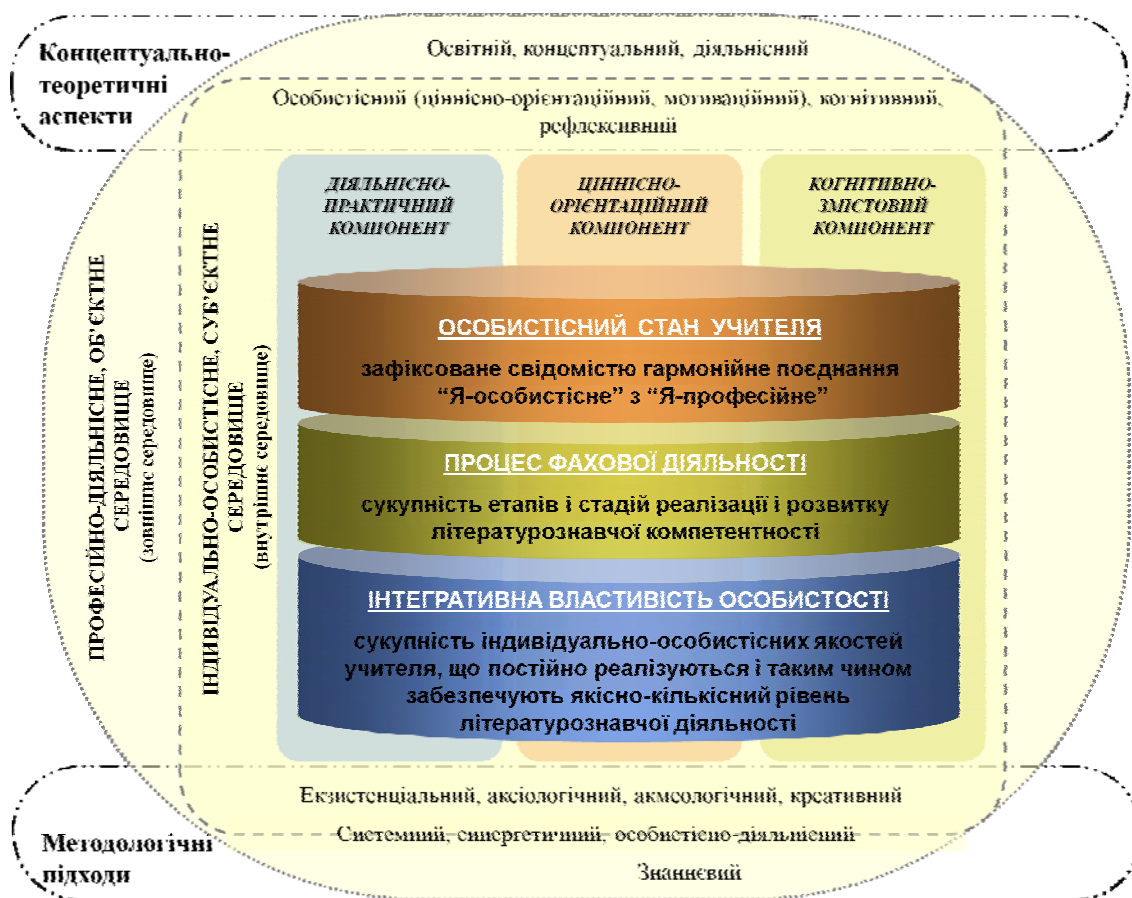


Рис. 1. Модельно-схематичне уявлення структури літературознавчої компетентності

Отже, процес виявлення літературознавчої компетентності доцільно осмислювати у *двох вимірах*: 1) у формі статичного зрізу, а саме: конкретної взаємодії студента як суб'єкта діяльності із певним завданням – об'єктом літературознавчої діяльності праці; 2) у багаторівневій системі особистісного і професійного становлення студента як фахівця з індивідуальним стилем діяльності, а саме: виконання сукупності різнорівневих завдань, що забезпечує і розширює досліджуваний процес.

Продуктивне виконання завдань в обох площинах потребує від майбутніх учителів української мови і літератури самоорганізації стосовно літературознавчої діяльності, що забезпечує динаміку виявлення і розвитку літературознавчої компетентності.

### 5. Результати дослідження

Урахування зазначених ідей дозволяє стверджувати, що *на всіх рівнях розвитку літературознавчої компетентності першого виміру передбачається самоорганізація студентів із метою виявлення показників, які задовольняють нормативні вимоги літературознавчої підготовки і професійної діяльності вчителя української мови і літератури*. У визначенні рівнів розвитку літературознавчої компетентності в означеному випадку перевагу слід надавати нормативним показникам зовнішніх результатів діяльності студентів у здобутті літературознавчих знань, умінь, навичок, тобто професійно-діяльнісна система домінує над індивідуально-особистісною. Акцент у самоорганізації майбутніх учителів української мови і літератури переноситься на їх самореалізацію і самоствердження під час виконання завдань з різних видів літературознавчої діяльності. Серед студентів за напрямом підготовки «0203 – Гуманітарні науки» за спеціальністю 020303 – Філологія. Українська мова і література» спостерігаємо випадки, в яких у процесі здобуття фахової освіти студенти надмірно захоплюються виконанням літературознавчих видів діяльності, нехтуючи опанування інших курсів (як правило, таких студентів – від 8 – до 14 % в одній стандартній академічній групі із 25 осіб). На основі вивчення перспективного педагогічного досвіду, результатів досліджень особливостей професіогенезу педагога-філолога маємо підстави стверджувати, що й серед освітян існує частка фахівців, готових передавати всі свої знання, вміння й навички школярам, ігноруючи при цьому власне життя (дозвілля, хобі, стан здоров'я, сімейного благополуччя тощо). Такі особистості є літературознавчо компетентними, мають високі зовнішні показники літературознавчої діяльності, але виявлення їхніх професійно-діяльнісних якостей здійснюється за рахунок розвитку індивідуально-особистісних якостей, їхнього внутрішнього потенціалу, що не відновлюється. Їх вирізняє високий рівень літературознавчої грамотності, достатній рівень розвитку окремих груп професійно-педагогічних умінь, інформаційних, мобілізаційних, гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних.

*Другий вимір рівнів розвитку літературознавчої компетентності вчителів української мови і лі-*

*тератури передбачає гармонізацію їхніх індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей як складників літературознавчої компетентності*. В особистісно-професійному феномені домінують процеси гармонізації, результатом яких є успішність узгодження самоорганізації із самопідготовкою. Відтак, актуалізується самопідготовка й саморозвиток як чинники, що мають забезпечити стабільність нормативних показників професійної літературознавчої діяльності вчителя української мови і літератури, створити сприятливі умови для його індивідуально-особистісного розвитку. Майбутніх учителів української мови і літератури із таким рівнем розвитку літературознавчої компетентності відрізняє високий рівень літературознавчої грамотності й усіх груп професійно-педагогічних умінь, професійної й особистісної рефлексивності, мовотворчості й мовомислення, гармонійна, зріла Я-концепція, розвиненість творчого критичного мислення й миследіяльності, спрямованої на їхню професійну самоорганізацію.

*Межова характеристика зазначених вимірів рівнів виявляється в наявності рівнів мовомислення, миследіяльності й самоорганізації в обох випадках*. Якщо відмінною ознакою рівнів розвитку літературознавчої компетентності першого виміру є однорівневність і лінійність процесів миследіяльності та самоорганізації, то в другому випадку – це багаторівневність завдань, що вирішує індивід, їх циклічність, також актуалізованість процесів мовомислення, мислетворчості й самоорганізації.

Для діагностування рівнів сформованості літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури було розроблено сукупність експериментальних процедур, за допомогою яких вирішували завдання, визначені програмою виконання дослідження. Домінують ідеєю цього процесу було розуміння, що індивідуально-особистісна професійна позиція студента щодо професійних інтересів, установок і прагнень може виявлятися в конкретній ситуації, в якій постає особливо значущою та суперечливою для конкретного індивіда. Це зумовлює необхідність створення ситуації, в якій студенти могли б виявляти літературознавчу компетентність в індивідуально-особистісному (і цілісно-мотиваційному), освітньому (і когнітивному), концептуальному (і нормативному), діяльнісному (операційно-діяльнісному) і рефлексивному аспектах.

Розроблений комплекс діагностичних процедур визначення рівнів сформованості літературознавчої компетентності узгоджується з його структурою, дозволяє дати повну й об'єктивну характеристику кожного рівня розвитку означеного утворення, а також уможливує визначення наявності або відсутності професійно значущих якостей. У межах експериментального дослідження було диференційовано такі рівні розвитку літературознавчої компетентності першого виміру – елементарний, репродуктивний, репродуктивно-творчий (або конструктивний); рівні розвитку літературознавчої компетентності другого виміру – творчо-наслідувальний і творчий.

## 6. Висновки

Отже, сформована літературознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури уможливує безперервність саморозвитку, сприяє виробленню нових способів, алгоритмів, методів, прийомів і засобів виконання завдань у межах професійної діяльності, що постійно змінюються, і, відповідно, на професійно актуальному рівні надають можливість фахівцю завжди бути компетентним.

Виокремлені рівні діагностування досліджуваного феномену узгоджені з нашим розумінням структури літературознавчої компетентності вчителя української мови і літератури, обґрунтованим у низці публікацій, дозволяють дати повну й об'єктивну характеристику кожного рівня розвитку означеного утворення, а також уможливають визначення наявності або відсутності у педагога професійно значущих якостей (професійна самосвідомість і внутрішня гармонійність, прагнення до повної і вільної реалізації власних можливостей і потенціалу, здатність поетично сприймати дійсність, відтворювальна уява (зорова, слухова, мовленнєва), емпатійність, здатність до роботи в команді, корпоративна культура, емоційна гнучкість, здатність індивіда до постійного саморозвитку, самовдосконалення і професійної саморегуляції та ін.).

## Література

1. Berns, M. Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching [Text] / M. Berns. – New York, 1990. – 274 p.
2. Kramsh, C. From language proficiency to interactional competence [Text] / C. Kramsh // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70, Issue 4. – P. 366–372. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x
3. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice [Text] / S. J. Savignon. – 2-nd edition. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 288 p.
4. Месконт, М. Х. Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Месконт, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело ЛТД, 1992. – 708 с.
5. Raven, J. The Competencies Needed at Work and in Society [Text] / J. Raven // Collected Original Resources in Education. – 1981. – Vol. 5, Issue 3.
6. Мартынюк, О. И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета) [Текст] / О. И. Мартынюк, И. Н. Медведев, С. В. Панькова, О. И. Соловьева; под ред. Н. А. Селезневой, И. Н. Медведева. – М., 2006. – 57 с.
7. Коваль, В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] / В. О. Коваль. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.
8. Копусь, О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / О. А. Копусь. – Луганськ, 2013. – 43 с.
9. Пореченкова, Е. А. Развитие филологической компетенции в системе школа-ВУЗ и способы её контроля

[Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Е. А. Пореченкова. – М., 2009. – 23 с.

10. Бальхина, Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. М. Бальхина. – М., 2000. – 386 с.

11. Базиль, Л. О. Развитие литературознавческой компетентности майбутніх учителів-філологів: концептуально-теоретичні аспекти [Текст] / Л. О. Базиль // ScienceRise. – 2015. – Т. 9, № 5 (14). – С. 40–47. doi: 10.15587/2313-8416.2015.49162

12. Орлов, В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін [Текст] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.

13. Бородин, В. А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 05.25.03 / В. А. Бородин. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, 2007. – 43 с.

## References

1. Berns, M. (1990). Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching. New York, 274.
2. Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. The Modern Language Journal, 70 (4), 366–372. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x
3. Savignon, S. J. (1997). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill, 288.
4. Meskont, M. Kh., Al'bert, M., Khedoury, F. (1992). Osnovi menedzhmenta. Moscow: Delo LTD, 708.
5. Raven, J. (1981). The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 5 (3).
6. Martynjuk, O. I., Medvedev, I. N., Pan'kova, S. V., Solov'eva, O. I., Seleznevoj, N. A., Medvedeva, I. N. (Eds.) (2006). Opyt formirovaniya kompetentnostnoj modeli vypusknika pedagogicheskogo vuza kak normy kachestva i bazy ocenki rezul'tatov obrazovaniya (na primere fiziko-matematicheskogo fakul'teta). Moscow, 57.
7. Koval', V. O. (2013). Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesijnoi' kompetentnosti majbutnih uchyteliv-filogiv u vyshhyyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladah. Uman: PP Zhovtyj O. O., 455.
8. Kopus', O. A. (2013). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya fahovoi' lingvodydaktychnoi' kompetentnosti majbutnih magistriv-filogiv. Lygansk, 43.
9. Porechenkova, E. A. (2009). Razvitie filologicheskoy kompetencii v sisteme shkola-VUZ i sposoby ejo kontrolja. Moscow, 23.
10. Balyhina, T. M. (2000). Soderzhanie i struktura professional'noj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obuchenija russkomu jazyku. Moscow, 386.
11. Bazyl', L. O. (2015). The development of literary competence of future teachers-philologists: conceptual and theoretical aspects. «ScienceRise», 9/5 (14), 40–47. doi: 10.15587/2313-8416.2015.49162
12. Orlov, V. F.; I. A. Zjazjun (Ed.) (2003). Profesijne stanovlennja vchyteliv mystec'kyh dyscyplin. Kyiv: Nauk. dumka, 262.
13. Borodyna, V. A. (2007). Chytatel'skoe razvytye lychnosti: teoretyko-metodologicheskyye aspekty. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennij unyversytet kul'tury y yskusstv, 43.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Горошкіна О. М.  
Дата надходження рукопису 22.12.2015*

**Базиль Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра психології і методик дошкільної і початкової освіти, Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету ім. Бориса Грінченка, пр. П. Тичини, 17, м. Київ, Україна, 02152  
E-mail: ljudmilabazyl@gmail.com