

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

---

---

УДК 371:811.161.2+378.016:82.09

Людмила Базиль

**МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ТЕХНОЛОГІЇ  
ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

*У статті розкрито методичні особливості реалізації технології формування літературознавства компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури. Особливу увагу приділено методам і формам, орієнтованим на розвиток критичного мислення, літературної та педагогічної рефлексії, зокрема репродуктивному, евристичному, дослідницькому, рефлексії методів.*

***Ключові слова:** вчитель української мови і літератури, літературознавча компетентність, репродуктивний, евристичний, дослідницький, рефлексивний методи, метод творчого читання, рефлексивного письма.*

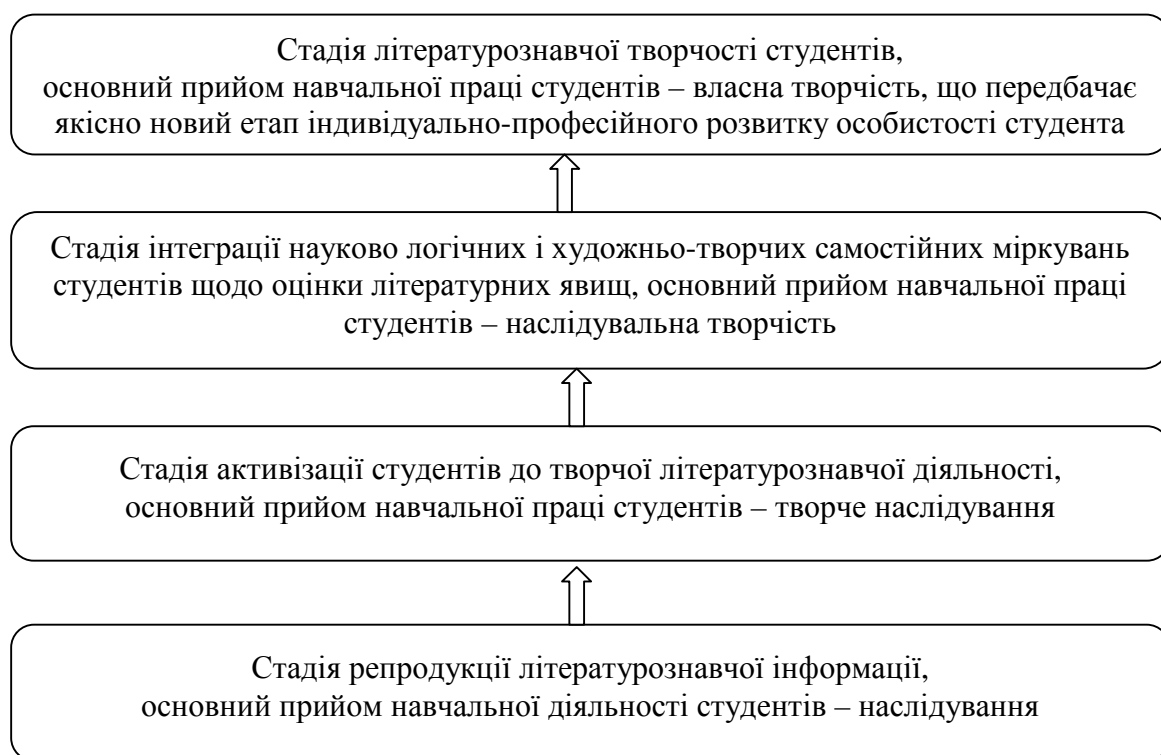
На сучасному етапі утвердження суспільства знань постала необхідність підготовки компетентних, інноваційно зорієнтованих учителів української мови і літератури, спроможних швидко адаптуватися у змінному науковому і полікультурному середовищі, знаходити оптимальні способи вирішення суперечливих ситуацій, зумовлених особливостями професійної педагогічної діяльності. Лише вчителю з високим рівнем літературознавчої компетентності під силу разом із учнями правильно визначити усі сенси художній твору і досягти високого рівня їх розуміння. При цьому літературознавчу компетентність учителя розуміємо як цілісне багаторівневе індивідуально-професійне утворення, що забезпечує ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення завдань освіти. Для повного досягнення мети і завдань літературної освіти словесникові бажано не тільки досконало аналізувати художній твір, застосовуючи різноманітні підходи, методики і технології, знаходити ефективні шляхи опрацювання літературного доробку письменника, а й стимулювати пізнавальну активність вихованців, урахувати їхні часто суперечливі думки і спільно шукати відповіді на запитання, що виникають у процесі засвоєння художнього змісту. З огляду на це набуває актуальності проблема формування літературознавчої компетентності вчителів-словесників.

Студіювання науково-педагогічних публікацій із проблем літературознавчої підготовки вчителя української мови і літератури Н. М. Білоус, Л. В. Бутенко, Л. І. Йовенко, С. О. Жили, О. М. Куцевол,

Є. А. Пасічника, Л. О. Решетняк, О. М. Семенов, А. Л. Ситченка, Г. Л. Токмань та ін. засвідчує, що у контексті підвищення вимог до професійно-наукового рівня словесника, науковці звертають увагу переважно на підвищення рівня його методичних якостей, комунікативної культури. Натомість питанню формування літературознавчої компетентності у студентів педагогічних університетів не приділено належної уваги.

Зважаючи на актуальність і недостатню розробленість проблеми формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників, у статті висвітлено форми і методи, що сприяють зростанню якісного рівня літературознавчої компетентності.

Формування літературознавчої компетентності розуміємо як складний, нерівномірний, тривалий, гетерохронний і циклічний процес. Його специфіка – у поєднанні внутрішніх і зовнішніх умов функціонування, невдокремленості від індивідуального життєвого шляху особистості, соціального контексту її життєдіяльності й сукупності відносин, в які вона вступає [8, с. 26]. Процес формування літературознавчої компетентності відбувається поступово: від стадії репродукції до стадії творчості, в міру якісного накопичення й зміни компонентів професійно-особистісного феномена, що графічно відтворено на рис. 1.



**Рис. 1. Стадії процесу формування літературознавчої компетентності студентів**

Успішність протікання повноцінного процесу формування літературознавчої компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури забезпечується спеціально розробленою технологією, яка ґрунтується на концептуальних засадах провідних підходів до викладання фахових дисциплін і передбачає комплексний вплив на розвиток особистості.

З метою уникнення суперечностей у сприйнятті авторської позиції уточнимо зміст понять технологічного підходу в освітній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури («педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія освіти», «технології в освіті», «технологія навчання» «технології в навчанні»). Наведені терміни за останнє десятиліття набули широкомасштабного вживання і стали характерною ознакою «нового педагогічного мислення». За розвідками сучасних дослідників ці поняття мають понад 300 дефініцій, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Однак рівень педагогічної коректності використання лексем – суперечливий, що розкривається в декількох взаємозалежних планах системних відносин: з термінами «виховання», «навчання», «методика», «концепція», «система» і синонімами до них. Так, в сучасному інформаційному дискурсі наявні такі світоглядні позиції: освітні технології відображають стратегію освіти, а педагогічні – тактику її реалізації (Т. С. Назарова); технологія передбачає попереднє проектування педагогічного процесу з урахуванням його цілей і визначеного рівня засвоєння істин (С. Бондар); у педагогічній технології наявні: науковий аспект (оскільки вона є частиною педагогічної науки), процесуально-описова площина (в якій відображено опис процесу, цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованого результату) і процесуально-діяльнісний компонент, пов'язаний із реалізацією технологічних процедур, задіяністю усіх засобів – особистісних, інструментальних, методичних (Г. К. Селевко).

Контент-аналіз науково-педагогічних розвідок переконує, що в інформаційному просторі дидактики найбільш прийнятним є поняття «педагогічна технологія», хоча його зміст інколи перебивається значенням лексеми «методика навчання». Зокрема, на думку І. М. Дичківської, поняття «методика» має ширше семантичне значення порівняно із поняттям «педагогічна технологія», бо в межах однієї авторської методики можуть «існувати» різні технології. Методика ж є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення у практику [4]. Натомість В. М. Монахов доводить, що «педагогічна технологія» дає відповідь на запитання: «Як можна досягти попередньо визначеної мети, орієнтуючись на універсалізацію підходів?». Дослідник стверджує, що технологія має процесуальний динамічний характер, натомість методика зорієнтована переважно на один навчальний предмет, на конкретного викладача, і знаходить своє обґрунтування й побудову в технології [1]. Як бачимо, існує дві позиції щодо понять технологія і методика: іноді методики входять до структури технологій або навпаки – до складу

методик навчання дослідники включають технології. Відмінність у вживанні понять можна пояснити розміщенням логічних акцентів.

Найбільш прийнятною у контексті дослідження є позиція Г. К. Селевка, згідно якої в технологіях більше представлено процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільовий, змістовний, якісний і варіативно-зорієнтований аспекти. Технологія відрізняється від методик відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий учитель, якщо здатні діти, гарні батьки...) [7]. Водночас автор, виокремлюючи плани застосування технологій, зазначає, що на власне методичному рівні дослідники вживають поняття «частковопредметна педагогічна технологія» у значенні «окрема методика», тобто сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предмета, методика роботи вчителя, вихователя) [7]. Отже, у сфері предметної дидактики – це терміни-синоніми.

У розробці освітньої технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури керувалися концепцією Г. К. Селевка щодо її трикомпонентної структури (концептуальна основа, змістова й процесуальна частини). Відтак мету пропонованої освітньої технології визначали як з'ясування відповідного змісту, способів і засобів цілеспрямованого впливу на особистість студента, підвищення рівня його літературознавчої компетентності. Спроектованою технологією передбачено створення навчальних модулів внаслідок інтеграції дисциплін, розробки моделі індивідуального освітнього маршруту для студентів із різними рівнями інтелектуальної підготовки з обов'язковою актуалізацією їхніх спеціальних літературно-творчих здібностей і спрямованістю професійно значущих предметів на створення студентами літературно-критичних текстів із одночасним виробленням світоглядної позиції, що лише літературознавчо компетентний учитель, об'єктивно, має більші можливості у підвищенні рівня читацької культури вихованців під час професійної діяльності.

Пропоновану технологію формування літературознавчої компетентності уявляємо як дисипативну структуру, бо творчій літературознавчій праці студентів притаманні ознаки спонтанності, несвідомих імпульсів, гетерохронних процесів. В освітній практиці визнано, що для реалізації будь-якої розробленої теорії потрібна конкретизація інструментарію для запровадження в окреме освітнє середовище. Підґрунтям спроектованої технології формування літературознавчої компетентності є методи і форми цілеспрямованого впливу змісту твору на особистість читача, що сприймає, розуміє, усвідомлює й інтерпретує художні сенси. Вибір методичних засобів обумовлюємо індивідуальними особливостями, рівнем інтелектуальної підготовки, читацької культури й естетичного досвіду студентів, що тісно пов'язані із основними принципами і напрямками літературознавчої

діяльності. Серед найбільш ефективних – методи і форми, зорієнтовані на розвиток критичного творчого мислення, літературознавчої рефлексії. Їх реалізацію пов'язуємо з потребою формування в особистісній структурі майбутнього вчителя-словесника нового утворення, спрямованого на подальший особистісний і професійний саморозвиток і самовдосконалення індивіда. Такі методичні засоби сприяють виробленню вмінь використовувати прийоми побудови нового знання, самостійно визначати й вирішувати творчі завдання, дозволяють успішно опанувати досвід творчої діяльності, формують критичність мислення, створюють умови для творчого саморозвитку особистості, самореалізації, а отже, зумовлюють формування літературознавчої компетентності.

З метою вироблення творчого рівня літературознавчої компетентності молоді, на заняттях літературознавчих курсів і спецкурсів використовуємо елементи технології дебатів, науково-освітнього контенту, «піраміди знань», інтерактивних різновидів лекцій, круглих столів, дискусій виконаних у режимі технології розвитку критичного мислення. Базовими поняттями технології є «вдумливе читання» і «рефлексивне письмо», а основними видами навчальної діяльності студентів – читання художніх, наукових, публіцистичних, літературно-критичних текстів і написання творів різних жанрів (вір-асоціація, літературно-критичний огляд, нарис, есе, наукова стаття, інформаційне повідомлення).

З огляду на цілісність, складну і суперечливу єдність використання методичних засобів технології формування літературознавчої компетентності у освітньому процесі ВНЗ методи згрупували за рівнем самостійності й активності пізнавальної й творчої праці студентів. **Репродуктивні методи** застосовуємо на заняттях літературознавчих курсів під час таких форм організації навчальної діяльності: лекція, робота студентів із інформаційним матеріалом, «екскурс у минуле». **Евристичні методи** («мозковий штурм», «евристичне запитання», метод синектики, інверсії, емпатії, художньої інтерпретації «тексту культури») використовуємо у ході евристичних лекцій, бесід, ділових ігор, семінарів, тренінгів, диспутів, засідань круглого столу, дебатів. **Дослідницькі методи** (метод проектів, кейс-метод або метод ситуацій, моделювання, експеримент, спостереження) реалізуємо у процесі створення педагогічної скарбнички, участі в засіданнях «педагогічної майстерні», прокладанні індивідуального освітнього маршруту, проектуванні «портфелю досягнень» (творчих здобутків, методичних, інноваційних ідей, літературознавчих новинок), виступу на конференції, захисту індивідуального проекту, результатів навчально-пошукової чи науково-дослідницької праці. **Рефлексивні методи** (портфоліо, відкритий контент) мають місце у таких формах роботи, як створення «портфелю особистих досягнень», проектування, розробка й організація власного сайту, створення науково-педагогічного відкритого контенту.

У виборі методів до кожного із навчальних занять літературознавчих курсів ураховуємо не тільки мету навчального курсу і конкретного заняття,

їх завдання, зміст, а й рівень співвідношення між репродуктивною і творчою діяльністю студентів. Мету репродуктивної діяльності визначаємо як засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, способів діяльності, а творчу діяльність – як поглиблення і вдосконалення здобутих знань, їх конструювання і використання для вирішення інших завдань у нових навчальних ситуаціях, створення нових способів діяльності, активізацію творчого критичного мислення студентів, розвиток їх літературознавчої компетентності, саморозвиток, самовдосконалення. Таким чином, обидва названі різновиди діяльності стають взаємопроникними компонентами одного процесу.

Відтак репродуктивна й творча праця студента – це єдине, цілісне утворення, в якому елементи репродуктивності й творчості взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного під час пізнавальної діяльності. При цьому наголосимо, що використання репродуктивних методів передбачає надання студентам не літературознавчих догм, обов'язкових для засвоєння, а теоретичних знань у сформованому, логічно оформленому вигляді, цьому сприяє проблемний виклад лекційного матеріалу.

Наприклад, висвітлюючи тенденції творчого доробку «шістдесятників» на занятті з історії української літератури, повідомляли студентам відомості про історико-політичні й культурно-естетичні засади творчості письменників 60–70-х рр. ХХ ст., розкривали суперечливі погляди літературознавців на творчість Л. В. Костенко, Б. І. Олійника, В. А. Симоненка, В. М. Сосюри, Г. М. Тютюнника і Гр. М. Тютюнника та ін. Таким чином спонукали майбутніх учителів замислитися над оцінкою художньої спадщини митців, спробувати написати короткі літературно-критичні розвідки про окремі зразки словесного мистецтва. У процесі опанування теоретико-літературних знань головну увагу зосереджували на вдалому виборі системи творчих завдань, виконуючи які, студенти наслідували діяльність викладача. Наприклад, виконати літературознавчий аналіз художнього твору за пропонованим зразком (схемою чи алгоритмом).

У спроектованій технології передбачено тісний взаємозв'язок і взаємодію репродуктивного, евристичного, дослідницького й рефлексивного методів як певної цілісності, що визначає послідовність і ефективність вирішення проблеми формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників шляхом виконання студентами творчих професійних завдань.

Для розвитку творчого рівня літературознавчої компетентності студентам на занятті зі вступу до літературознавства пропонуємо створити макро- і мегаобрази на основі власних спостережень (образ людини у різні вікові періоди, образ учителя, учня в різних ситуаціях, образ сонячного дня, весняної грози тощо), на заняттях із історії української літератури пропонували «написати» портрети персонажів літературних творів, «змалювати» місце окремої події, керуючись авторськими відступами,

ремарками, описами пейзажу, інтер'єру.

З метою формування «відчуття слова» студенти добирають асоціації до окремого слова (хмари, дощ, веселка, крила та ін.), образу (наприклад, суспільство, місто, мати, дитина, праця тощо), художнього тексту, метафори (кремінь крику, багаття осені, солодкий плід гірконого коріння, вічна загадка любові, височінь думки, глибина тисячоліть та ін.).

У спроектованій технології формування літературознавчої компетентності студентів використовували наступні прийоми евристичного методу: розробку системи запитань до конкретного художнього твору, публіцистичного нарису, есе, літературно-критичної статті, літературознавчої розвідки, а також системи завдань до окремого тексту (для групової, індивідуальної, усної чи письмової роботи), формулювання проблеми викладачем, генерування ідей, уміння формулювати творче завдання, створення проблемних ситуацій тощо.

Пропонуємо студентам продовжити ряд 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. Г. Шевченка, «Слово, чому ти не твердая криця?» Лесі Українки, «Слово матері» Б. Д. Антоненка-Давидовича, цикл новел «Крилаті слова» Степана Васильченка, «Страшні слова, коли вони мовчать...» Л. В. Костенко та ін.

Значний інтерес у майбутніх студентів викликали завдання на визначення просторових характеристик тексту, наприклад, у романі «Місто» В. П. Підмогильного, повісті «Хата» О. П. Довженка, збірці «Вуличка мого дитинства» І. В. Жиленко, романах «Дім на горі» В. О. Шевчука, «Середмістя» Ю. І. Андруховича тощо). Пропонуємо студентам завдання типу: «Складіть ряд назв художніх творів, у яких присутні слова, що визначають просторові характеристики тексту. Чому автори творів наголосили на просторовій характеристиці вже в назві?».

У процесі навчальної праці студентів було використано такі види роботи як літературознавчий аналіз епізоду, сцени, невеликого твору, образу; компаративний аналіз художніх творів, персонажів; інтерпретація тексту культури; переклад літературного твору на мову іншого виду мистецтва (створення мультимедійних або словесних обкладинок до твору, складання кіносценарію, трансформація тексту в інший жанр, складання музичного оформлення); інсценування, створення ескізів і декорацій, афіш, розігрування пантомім; вживання в образ персонажа; створення словесних ілюстрацій; творче продовження творів із відкритим фіналом, складання розповіді на основі запропонованої фрази, розповіді за запропонованим початком чи кінцем; пародіювання; складання системи запитань за змістом прочитаного твору для аудиторного його вивчення; використання аналогій, асоціацій [6].

Зазначені методи використовували під час засідання круглого столу, літературної студії, педагогічних майстерень, диспутів, дебатів, рольових ігор, кейс-методів, що сприяло виникненню нових оригінальних ідей,

творчим імпульсам навчальної діяльності студентів. Наприклад, у процесі опанування роману «Привид мертвого дому» В. О. Шевчука, пропонуємо студентам, користуючись Інтернет-ресурсами, дібрати інтер'єр до кожної із квартир мешканців будинку й обґрунтувати власний вибір. Потім майбутні фахівці намагалися підібрати музичний інструмент, що, з їхньої читацької точки зору, відповідав би характеру й настрою кожного із персонажів. Результатом такої діяльності стало створення літературних творів-загадок, підготовлених студентами.

Евристичні методи сприяють розвиткові критичного творчого мислення, спонукають до пошуку оригінальних, інколи досить несподіваних шляхів вирішення творчих завдань різного рівня складності й проблемності. Перевагою таких методів є можливість вирішувати складні творчі завдання й знаходити багато нових, несподіваних, оригінальних ідей, що позитивно впливає на розвиток латерального мислення. Наприклад, на заняттях із літературознавчих курсів, де вчать брати під сумнів, перевіряти, при цьому «включати» латеральне мислення учасників дискусії. Тут студенти реалізують своє вміння розкривати художні сенси, закладені автором у тексті, оволодівають філософськими підходами до сприйняття, розуміння й інтерпретації інформації. Випереджає дискусію самовизначення студентів у їхніх філософських поглядах: представниками якого підходу до виокремлення художніх сенсів твору вони виступають (семіотичного, комунікативного, герменевтичного, структурального, міфопоетичного, наратологічного тощо). У результаті дискусії, студенти приходять до висновку, що для виокремлення художніх сенсів твору необхідно застосовувати різні підходи, оптимально їх поєднуючи.

Застосування дослідницького методу в опануванні літературознавчих курсів стало показником високого рівня активності й самостійності критичного творчого мислення студентів. Цей метод допускає самостійну постановку й вирішення творчих завдань майбутніми фахівцями. У контексті дослідження з метою реалізації дослідницьких методів застосовуємо такі види діяльності викладача: консультування, допомога у виборі актуальних тем із урахуванням регіонального фактора і наукової інноватики, 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 та ін.) і представлення результатів наукових розвідок (організація круглих столів, семінарів, публікація статей, виступи у засобах масової інформації), сприяння у запровадженні результатів наукових досліджень в освітній процес навчальних закладів; корегування навчально- і науково-



дослідницькою діяльністю студентів; керівництво науково-дослідницькою роботою під час педагогічної практики; підготовка студентів до участі в науково-практичних конференціях; спільна розробка проблеми викладачем і студентом; допомога у створенні й розробці «кейсів», «освітніх подорожей», створення індивідуального освітнього маршруту для студента тощо.

Серед різновидів навчальної діяльності студентів за умов використання дослідницького методу формуванню творчого рівня 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 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 *напрямами* (наприклад, наративні 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.

Серед різновидів навчальної діяльності студентів, що сприяють формуванню літературознавчої компетентності також назвемо: спостереження за професійною працею вчителя з метою виокремлення методів і прийомів, застосовуваних учителем для формування літературознавчих знань і вмінь учнів, розвитку у них літературно-творчих здібностей; аналіз, опис і систематизація визначених методів і прийомів; особистий експеримент, проведений у ході педагогічної практики, проаналізований у навчальному середовищі ВНЗ і описаний у науково-

дослідницькому проєкті (курсова, дипломна, кваліфікаційні чи магістерська робота), інсценування реальних комунікативних ситуацій, самостійно виокремлених із педагогічної практики; створення власного індивідуального освітнього маршруту, створення індивідуального освітнього маршруту учня.

Найбільш ефективним у формуванні творчого рівня літературознавчої компетентності є метод рефлексії, що припускає усвідомлення студентами способів діяльності, виявлення переваг і недоліків, значеннєвих 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 крізь призму літературознавчої або викладацько-літературознавчої праці.

На заняттях літературознавчих курсів застосовували процедуру рефлексування над усталеними теоретико-методологічними положеннями у процесі сприйняття й аналізу конкретного літературно-мистецького явища (мікро-, макро-, мегаобразу, теми, ідеї, сюжету, художнього твору в цілому, стильової течії, літературного напрямку, творчості письменника тощо). У такій діяльності керувалися положенням, що читацька рефлексія студента сприяє не лише повному осмисленню змісту твору, а й пошуку у тексті сенсів емоційно-оцінного, дедуктивного чи образного характеру. Глибина розкриття й усвідомлення усіх 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 сформувати, 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 визнаємо такі аспекти: *«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. Наголосимо, що використання рефлексивних методів у літературознавчих курсах допомагає зрозуміти не тільки художні, а й наукові, літературно-критичні, публіцистичні тексти, смисл будь-якого завдання. Пошук метасмислів в художньому тексті досягається за допомогою рефлексії та інтерпретації. При цьому, як зазначав Г. І. Богін, рефлексивному читанню можна і бажано навчати [2], а інтерпретація є результатом рефлексії, що має словесну форму відтворення, і вербалізує смисли тексту. Інтерпретація відштовхується від пропозицій і задіює особистісний досвід читача, його думку. Виходячи з позиції Г. І. 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 про залежність рівня рефлексивного читання від рівня літературознавчої компетентності особистості .

Педагогічна рефлексія студентів відрізняється трикомпонентною спрямованістю: 1) на власну діяльність, бо в процесі навчання за спроектованою технологією у студентів виникає потреба осмислити результати індивідуальних особистісних змін чи їх відсутність; 2) на діяльність викладача ВНЗ, оскільки крізь призму праці викладача багато в чому моделюється майбутня професійна діяльність студента; 3) на учня, позаяк у пропонованій технології передбачаємо формування у студентів умінь виробляти літературознавчу компетентність у школярів, зокрема розвивати їх літературно-творчі здібності.

Основними видами навчальної діяльності студентів за умов застосування рефлексивного методу навчання були: створення різних видів портфоліо (з конкретної теми курсу або наскрізної теми, «особистих досягнень», індивідуальної творчості, банку ідей або банку методичних ідей), написання читацького щоденника, аналіз власної літературознавчої чи літературознавчо-викладацької діяльності, спрямованої на розвиток власних літературно-творчих здібностей чи творчих задатків учня (під час практики). Аналіз власної діяльності майбутніх фахівців передбачав відповіді на запитання: що я вмю робити? що я можу зробити? що я зробив? що ще я маю зробити у визначеному напрямку?

Усне обговорення портфоліо, його оцінка й самооцінка, письмове анкетування, графічне зображення студентом зміни власного інтересу, особистої активності, продуктивності, самореалізації передбачало порівняння майбутніми фахівцями «Я-Реального» з «Я-Ідеальним». В організації такої діяльності виходили із припущення, що складання й обговорення портфоліо сприяє включенню самостійної творчої роботи кожного студента в загальну освітню систему й формуватиме системне, конструктивне, рухливе мислення шляхом виконання системи завдань і осмислення їхніх результатів.

Застосування технології формування літературознавчої компетентності студентів, використання активних методів і форм організації навчально-виховного процесу дає значний позитивний результат. В якості критеріїв і показників зростання рівня літературознавчої компетентності розглядаємо наступне:

- більш глибоке осмислення студентами змісту літературознавчої науки,
- уміння використовувати прийоми побудови нового знання,
- розвинуте критичне творче мислення майбутніх фахівців,
- прояви активності у розмірковуванні, усвідомленні, формулюванні думки;
- здатність обґрунтовано доводити власну точку зору;
- готовність формувати літературознавчу компетентність в учнів у майбутній професійній діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии : учебн. пособ. / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Георгий Исаевич Богин. – М. : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 761 с.
3. 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. – Ч. 1. – Спб., 1996. – 107 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пос. для учит. / Николай Иванович Кудряшов. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.
6. Прокофьева В. Ю. Анализ художественного текста в аспекте его пространственных характеристик : практикум для студентов-филологов. 2-е изд., испр. и доп. / В. Ю. Прокофьева, Ю. Г. Пыхтина. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 100 с.
7. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
8. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.