

Миколаївський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти

Василь Муляр

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ, ПРАКТИКИ

*(за ідеями Нової
української школи)*

Миколаїв
2022



Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Василь Шуляр

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ, ПРАКТИКИ

(за ідеями Нової української школи)

Миколаїв
2022

УДК 373.5.016:821.161.2
ББК 74.268.3(4УКР)

Автор:

Шуляр В. І., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України

Рецензенти:

Гладишев В. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики мовно-літературної і художньо-естетичної освіти, Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

Шестопалова Т. П., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та міжкультурної комунікації, Чорноморський національний університет ім. Петра Могили

Затверджено вченою радою Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, протокол № 1 від 27.01.2022 р.

Автором проаналізовано стан шкільної літературної освіти в умовах реалізації ідей Нової української школи. Ураховано виклики Четвертої промислової революції. Подано стратегії реалізації виявлених проблем у практичній діяльності суб'єктів шкільної літературної освіти. Практико орієнтована монографія є логічним продовженням серії видань «Формуємо компетентного читача Нової української школи». Розрахована на методистів, учителів літератури, студентів філологічних факультетів.

Шуляр В. Шкільна літературна освіта: проблеми, перспективи, практики : практико орієнтована монографія / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 306 с.

© Шуляр В. І.

© Лабораторія редакційно-видавничої діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
2022

І. НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО Й ЧЕТВЕРТА ПРОМИСЛОВА РЕВОЛЮЦІЯ: ВИКЛИКИ ТА ЦІННОСТІ

1.1. Виклики Четвертої промислової революції і ноосвітній ландшафт Нової української школи майбутнього

Галузь «філософія освіти» як молоде утворення в царині «матері всіх наук» пов'язана з ім'ям Джона Дьюї. У своїй роботі «Школа та суспільство» (1899) із приводу зв'язку освіти із глобальним та національним суспільством філософ зазначав: «Коли школа виховає і сформує з кожної дитини нашого суспільства члена подібної маленької громади, оживить його духом служіння суспільству і забезпечить його засобами для творчої самодіяльності, тоді ми будемо мати найбільш міцну і найкращу впевненість у тому, що і широке суспільство стане більш гідним, більш приємним і більш гармонійним» [2]. Символічно, що в іншій класичній роботі «Демократія і освіта: вступ у філософію освіти», Джон Дьюї чотири рази вживає поняття ландшафт: «внутрішній ландшафт» (*inner landscape*), «насолада від ландшафту» (*enjoying a landscape*), «туманний ландшафт» (*a misty landscape*), «добре впорядкований ландшафт» (*a well composed landscape*) [1].

Послугуючись напрацюваннями Сергія Терепищого [4], зазначаємо, що ландшафт – це синонім слів «пейзаж», «краєвид», «огляд землі». Але це не зовсім так, адже в соціокультурному вимірі слово «ландшафт» позначає культурно зумовлене, суб'єктивне сприйняття будь-якої частини простору в її цілісності. Причому поняття «простір» має на увазі не лише фізичний простір, а й ментальний, духовний, сакральний тощо. Він може бути як ідеальним, так і у вигляді матеріальних форм, наприклад картин, фресок, фотографій, комп'ютерної графіки тощо.

У науковому вимірі (особливо в географії) поняття ландшафту здебільшого використовується в індивідуальному розумінні для опису частини простору, який має конкретні характеристики. Ландшафт може містити в собі як природні елементи (рельєф, водойми, елементи ґрунтово-рослинного покриву тощо), так і антропогенні елементи (різні форми землекористування, будівлі, споруди тощо). Окрім географічних наук поняття ландшафт розроблене й активно використовується у фізиці (ландшафт теорії струн), психології (енвайронментальна/інвайронмен-

тальна, або психологія середовища), у мистецтвознавстві (ландшафт творчості) та деяких інших дисциплінах.

Ландшафт – це структура образів. Власне вони (образи) можуть формуватися як навколо найпримітивніших, так і фундаментальних феноменів свідомості, зокрема дорефлексійного відчуття власного місця у світі.

Освітній ландшафт – це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону в процесі збереження, передачі та виробництва знання (за Сергієм Терепищим).

подаємо поняття «освітній ландшафт» у нашому потрактуванні:

Освітній ландшафт – опис сукупності частин простору і середовища, який має набір конкретних характеристик освіти, що змінюються в межах певного конкретного регіону в процесі збереження самотутньої чи/і передачі набутої та створення/вироблення нової культурної і природної спадщини.

Освітній ландшафт – життєвий простір суб'єктів педагогічного процесу, що містить як природні характеристики (рельєф, елементи рослинного покриву тощо) й антропогенні елементи (різні форми будівель, споруд, архітектурні частини тощо), так і компоненти/об'єкти, що наповнюють навчальне середовище кабінету/класу/закладу освіти (обладнання, меблі, технічні пристрої, картини, фото тощо).

Освітній ландшафт у соціокультурному вимірі позначає культурно зумовлене, суб'єктивне сприйняття будь-якого простору в його цілісності. Простір освітнього ландшафту містить як фізичний (предметний), так і ментальний (духовний), може бути як ідеальним, так і у вигляді матеріальних об'єктів (меблів, картин, фотографій, графіки живописної чи/і комп'ютерної).

Потрактування ноосвітнього ландшафту Миколаївщини будемо вибудовувати, виходячи з розуміння поняття «ноосфера», що пов'язано зі сферою розуму та мудрої взаємодії людини й суспільства, суспільства і природи тощо.

Ноосвітній ландшафт – соціокультурний життєвий простір і середовище для суб'єктів освітнього закладу з мудрою й раціонально-доцільною організацією співпраці та життєдіяльності. **Ноосвітній ландшафт** як навчальне середовище, що не руйнує емоційно-інтелектуальну і фізичну природу кожного, ураховує природні характеристики й антропогенні елементи, мудро забезпечує використання як фізичних (предметних), так і ментальних (духовних) складових для формування й розвитку Людини інноваційної культури.

Сьогодні центральним у законі «Про освіту» є людиноцентризм і пріоритетними цінностями освіти є виховання особистості, яка здатна до активної професійної діяльності, свободи вибору шляхів саморозвитку, самоосвіти та

самореалізації, творчої взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Формування нової педагогічної парадигми як гуманістичної, особистісно орієнтованої та компетентнісно-діяльнісної освіти вимагає наявності переформатованих або/і нових педагогічних кадрів, які мають науковий потенціал, прагнуть постійно самовдосконалюватися, здатні виконувати найскладніші професійні завдання. Підготовка такого спеціаліста для нової української школи починається вже зі створення науково-методичного середовища у закладі освіти. Від того, яким буде його зміст, які управлінські рішення будуть прийняті, які колеги і методисти передаватимуть свою професійну майстерність, залежатиме успіх нашої співпраці: органів управління освітою, методичних структур та Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Проблема освітнього, культурного, соціального тощо середовища, що сприяє розвитку професійно-фахових, індивідуальних, духовних і моральних якостей педагогів, є предметом дослідження філософів і педагогів. Вони перетинаються, накладають свій відбиток на створення відповідного середовища. Так, Н. Крилова вважає, що особистість реалізує себе в середовищі завдяки культурним практикам, які відтворюють зразки культурного життя, організують проєктний досвід, надаючи можливість кожному діяти на особистісному рівні, активно і відповідально [3].

Поняття «освітнє середовище» містить низку умов, що в сукупності забезпечують результативність освітнього процесу й акместановлення особистості педагога. Узаємодія та взаємовплив суб'єкта та середовища відповідають механізмам розвитку Я-особистості педагога, зорієнтованих на результативність освітнього процесу в професійно-фаховому зростанні.

Недооцінювання середовища, різних його змістових аспектів (науково-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних, нормативно-правових, інформаційно-технологічних, загальнокультурних норм, науково-технічного прогресу, досягнень науки тощо) породжує хибне розв'язання багатьох педагогічних проблем, пов'язаних насамперед із підготовкою конкурентоспроможних кадрів у сфері освіти та учнів-випускників у новій українській школі.

Глобалізаційні процеси, про які йшлося під час Усесвітнього економічного форуму (засновник Клаус Шваб) у Давосі 2017 року як про Четверту промислову (індустріальну) революція, у взаємозв'язку зі світовим економічним, науковим і культурним простором, мають ураховуватися під час створення єдиного освітнього простору взагалі та науково-методичного середовища зокрема в об'єднаних територіальних громадах.

До 2020 року Четверта промислова революція відкриє людству світ, який міститиме: розгалужену робототехніку й автономний транспорт, штучний інтелект і

навчання за допомогою машин, новітні матеріали, біотехнології і геноміки. Респонденти визначили 10 навиків, які будуть найбільш затребувані до 2020 року:

- 1) розв'язання комплексних задач;
- 2) критичне мислення;
- 3) творчі здібності;
- 4) управлінські таланти;
- 5) координація з іншими;
- 6) емоційний інтелект;
- 7) здатність розмірковувати і приймати рішення;
- 8) орієнтація на обслуговування;
- 9) навички ведення переговорів;
- 10) когнітивна гнучкість.

Назване вище є важливою характеристикою сьогодення, яке має бути враховане для створення науково-методичного середовища в районі (місті), ОТГ взагалі та закладах освіти різного типу зокрема.

Науково-методичне середовище – це сукупність умов, що забезпечують результативність професійно-фахового акмеєзростання, оволодіння сучасними науково-методичними цінностями педагогічної дійсності на основі взаємодії, співробітництва та співтворчості всіх суб'єктів громади взагалі та учасників педагогічного процесу зокрема. Їх урахування стимулюватиме професійно-фаховий розвиток освітян об'єднаної територіальної громади до створення в новій українській школі атмосфери наукового пошуку, розроблення авторських програм та проектів, сучасних засобів навчання, науково-методичного інструментарію тощо для досягнення наперед заданого гарантованого кінцевого результату.

Сьогодні, як ніколи, маємо консолідуватися, зібратися, вибудувати стратегію й тактику творення нового типу українця, який адекватно реагуватиме на виклики, зможе соціалізуватися, бути конкурентоспроможною Я-особистістю, у якій буде збережено україноцентричний стержень.

Мета нашої співпраці – переконати всіх суб'єктів освіти в такому:

- 1) ми, освітяни, хочемо, щоб керівники об'єднаних територіальних громад бачили **заклади освіти**: школи, дитячі садочки, бібліотеки, заклади культури не лише як об'єкти ремонтних робіт, а передусім – **ресурс для розвитку громади**;

- 2) **освітяни, школярі, батьки** мають розуміти, що їх місія не має обмежуватися стінами закладу освіти, а важливо кожному відчутти і перейнятися почуттям відповідальності за **формування майбутнього своєї громади**;
- 3) кожен сьогодні має розвіяти міф або стереотип, що склався: школа врятує село. Ні, відкриємо/відродимо виробництво, **створимо робочі місця** – залишиться молодь, тоді **збережемо або побудуємо нову школу**;
- 4) не очікувати єдиного рецепту згори: від міністерств, департаменту, інституту; готових ідеальних рецептів немає і не буде. Тут важливо комунікувати, аналізувати, вивчати місцевий контент, прогнозувати, обговорювати, дискутувати, ділитися досвідом, щоб **створити власну модель із можливих варіантів із урахуванням місцевих особливостей і ресурсів** (людських, матеріальних тощо);
- 5) зміна **мережі закладів освіти має бути адекватно оптимальною** і підпорядковуватися межах нових громад із урахуванням можливостей чи потреби створення/нестворення опорної школи; їх може бути одна, дві чи жодної – вирішувати громаді. Важлива позиція для розуміння: **опорна школа – це лише інструмент для забезпечення в наданні якісної освітньої послуги**, а не самоціль чи данина моді;
- 6) важливо в громаді визначитися, яким має бути **освітній ландшафт ваших закладів освіти**, його інтерфейс. На нашу думку, інтерфейс школи – це не додаток у вашому смартфоні, а непомітний і **важливий механізм взаємодії кожного суб'єкта шкільного середовища** (управлінець – керівник – педагог – школяр – батьки – громадяни ОТГ) із об'єктами закладу чи громади в цілому, його **мета – рух за обраною вами траєкторією розвитку**;
- 7) важливо відмовитися від моделі вчителя-інформатора, усезнайки, а **вибудувати партнерські стосунки з усіма суб'єктами педагогічного процесу**, бути здатним до співпраці й співпереживання, критичного осмислення досягнутого, щоб, урахувавши помилки, рухатися вперед або здійснювати кроки на випередження, зважаючи на шалені темпи оновлення інформації та розвитку економіки у світі;
- 8) **вибудувати власну траєкторію** професійно-фахового зростання, обравши одну з можливих моделей сучасного педагога: фасилітатора, коуча, тьютора, партнера, модератора та ін.

Реформування чомусь асоціюється в багатьох із руйнацією; руйнування спадщини (культурної, історичної чи соціальної) та стилю життя загальної чи окремої

групи людей – найгірше, що може бути, це конфліктна ситуація в контексті ландшафтного простору конкретної громади. Ми це вже проходили. На жаль, знову цим шляхом дехто хоче пройти, ліквідовуючи органи освіти, методичні служби, заклади освіти чи культури. Пам'ятаймо: життя триває, а що ми створимо для цього?!

Занепокоєння серед людей узагалі й освітян зокрема росте, тривога зашкалює, упевненість у завтрашньому дні послаблюється. Людина в такій ситуації намагається «завоювати» свою територію чи віднайти свою «нішу існування». Конфлікт між суб'єктами або мешканцями громади проблемної зони завжди ділить їх на табори, з'являється протистояння, наприклад, влади та народу, громади і мешканців, освіти й громади, педагогів і батьків, тоді починається відкритий конфлікт, сутички чи війни позицій, поглядів тощо.

Не будьмо осторонь цих процесів, вчасно втручаймося у просторовий наратив, спілкуймося і домовляймося, щоб зберегти напрацьоване поколіннями, розвинути те, що є перспективним. Зберігаючи набуте, передаючи напрацьоване, зможемо побудувати нове, якщо відмовимося від радикалізму, екстремізму, надмірної емоційності, нездорової амбітності.

Освітній ландшафт об'єднаних територіальних громад узагалі й закладів освіти зокрема як розумно вибудована технологія сприятиме й допомагатиме побудувати українську школу майбутнього вашої громади та оволодіти мистецтвом бути мудрим у будь-якій ситуації.

У період реформування освітньої галузі важливо виявити стратегії для розбудови регіонального освітнього ландшафту. Вони забезпечать підготовку кожного суб'єкта педагогічного процесу до розвитку впродовж життя. Це стане можливим за активної співпраці з батьками та громадою. Тоді кожен може сподіватися на успіх і самореалізуватися в житті.

Зважаючи на зазначене вище, Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти визначив місію та вибудував 10 стратегій:

10 СТРАТЕГІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» НА МИКОЛАЇВЩИНІ

1. Від суми знань, інформативно-фактологічного потоку до формування компетентностей, необхідних для успішної реалізації Я-особистості в житті, у суспільстві як громадянина, фахівця, патріота.
2. Від декларативної педагогіки до педагогіки партнерства, яка допоможе вибудувати учневі власну освітню траєкторію розвитку.

3. Від учителя-інформатора до педагога-фасилітатора, який забезпечить партнерську співпрацю з усіма суб'єктами освітнього процесу.

4. Від моделі школи заходів і моралізаторства до моделі ціннісно-едукативної системи освітнього процесу, який містить складові: виховання, розвиток, навчання. Така модель нової школи має плекати українську ідентичність.

5. Від авторитарно-регламентованої моделі школи до демократично-відповідальної, у якій суб'єкти освітнього процесу дотримуються принципів автономності, академічної свободи, персональної відповідальності за свій вибір, застосовані дії і за планований кінцевий результат.

6. Від освіти взагалі і за будь-яку ціну до особистісно й доцільно орієнтованої моделі освіти, де сповідуватимуться інтереси всіх суб'єктів педагогічного процесу, на практиці реалізовуватимуться учителецентризм, дитиноцентризм, батькоцентризм, громадяноцентризм.

7. Від декларування означених принципів до практико зорієнтованих дій усіх інституцій, які здатні та спроможні бути відповідальними й компетентними партнерами високої культури і рівних можливостей.

8. Від авторитарної комунікації до діалогу й різновекторної комунікації між учнями, учителями, батьками, школою і громадою, школою та родиною як партнерів на етичних і культуромовних засадах.

9. Від масово застарілих методів викладання й учіння до доцільного поєднання традиційних та інноваційних методів, що засновані на співпраці, розподільно-групових завданнях і діях. Оцінювання індивідуального прогресу кожного має бути рекомендацією до дії, руху за власною персональною траєкторією розвитку.

10. Від деморалізуючої системи відносин в освіті, що вибудовані на засадах «зрівнялівки», до розвивального середовища для педагога із забезпеченням його соціального статусу та соціальних гарантій, достатнього рівня оплати праці, що стимулюватиме справжню мотивацію його особистісного та професійного акме-зростання (вершинного зростання).

МІСІЯ НАШОЇ УСТАНОВИ:

**ІНСТИТУТ У РЕГІОН –
ІНСТИТУТ ДЛЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ –
ІНСТИТУТ ЗАРАДИ ВЧИТЕЛЯ –
ЗАКЛАДИ ОСВІТИ (ПЕДАГОГИ)
ЯК НАДІЙНІ ПАРТНЕРИ ІНСТИТУТУ!**

КРОКИ СПІВПРАЦІ:

*інформативно-роз'яснювальна робота –
практико зорієнтована допомога –
індивідуально особистісна й персональна
підтримка на засадах партнерства*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дьюи Дж. Демократія и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика пресс, 2000. – 382 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1922. – 174 с.
3. Крылова Н. Культурология образования / Н. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 327 с.
4. Терепищій С. Сучасні освітні ландшафти : монографія / Сергій Терепищій. – Київ : Фенікс, 2016. – 308 с.
5. Шуляр В. Нова українська початкова школа : інноваційне середовище оперативної підготовки вчителів Миколаївщини / В. Шуляр // Інформаційно-методичні матеріали; за наук. ред. В. І. Шуляра. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 20 с.
6. Шуляр В. Стратегія розвитку освіти в ОТГ : регіональний дискурс / В. Шуляр // Інформаційно-методичні матеріали; за заг. ред. В. І. Шуляра. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 68 с.

1.2. Навички й компетенції як цінності ноосвітнього простору Нової української школи майбутнього

Для побудови Нової української школи, школи XXI століття важливо орієнтуватися на продуктивні й перспективні ідеї й тенденції, які демонструють світове співтовариство, розвиток економіки й науки. Нові виклики сучасного світу: технологічні, соціальні, економічні та інші, визначені під час Давоських конференцій, вимагають урахування цих змін. Тому побудова освітнього середовища в закладах освіти має розроблятися і вибудовуватися відповідно до запитів ринку праці та трендів Четвертої промислової революції. Усесвітній економічний форум у Давосі

2016 року у звіті подав результати дослідження щодо затребуваних компетенцій у 2020 році. Їх визначили 35, із яких ТОП-10 проранжировано в такий спосіб у зіставленні із ключовими компетентностями Нової української школи:

Таблиця 1.1

<i>Економічний форум, Давос, 2016</i>	<i>Нова українська школа</i>
1. Розв'язання комплексних задач.	1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Критичне мислення.	2. Спілкування іноземними мовами.
3. Творчі здібності.	3. Математична грамотність.
4. Управління людьми.	4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Взаємодія з іншими.	5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Емоційний інтелект.	6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Здатність розмірковувати і приймати рішення.	7. Соціальні та громадянські компетентності.
8. Сервісна орієнтація.	8. Підприємливість.
9. Навички ведення переговорів.	9. Загальнокультурна грамотність.
10. Когнітивна гнучкість	10. Екологічна грамотність і здорове життя

Запропонована вище таблиця засвідчує, що світове співтовариство орієнтує освітян на формування у школярів «м'яких» навичок. Нова українська школа ще орієнтує вітчизняних педагогів на формування у школярів предметних («жорстких») навичок або – компетентностей. Такі підходи, на наш погляд, є дискусивними. Надання переваги тій чи іншій стратегії не завжди є виправданим. Маємо знайти гармонію, щоб синергія навичок/компетентностей могла забезпечити досягнення планованого гарантованого особистісно й соціально значущого кінцевого результату.

Для школи майбутнього та її випускника означені у 2016 році як «компетенції–2020» нині нас не можуть влаштувати. Важливо всім суб'єктам освіти спрацювати «на випередження». Побудувати реальну модель підвищення кваліфікації Вчителя, який буде здатним підготувати/випустити випускника Української школи майбутнього – 2030. Український інститут майбутнього зорієнтовує нас на реалізацію п'яти основних освітніх цілей:

- **економічна** (під час навчання спробувати себе в різних робочих середовищах);
- **культурна** (зрозуміти та скласти свою думку про себе і про власну культуру);
- **соціальна** (стати активним громадянином, ефективно взаємодіяти з оточенням і брати на себе відповідальність);
- **особистісна** (узаємодіяти не тільки з навколишнім, а й зі своїм внутрішнім світом, розвивати творчість і власні таланти);
- **технологічна** (розуміти й використовувати сучасні технології) [4].

Об'єднувальним для досягнення цих цілей у Школі майбутнього – 2030 або Українській школі нового покоління є побудова освітнього ландшафту як «відкритої самоорганізованої системи, що виконує роль каталізатора творчого потенціалу людини» [4, с. 12].

Ноопідхід (за В. Вернадським) розуміємо як мудру, розумну співпрацю, організацію діяльності закладу таким чином, щоб кожний суб'єкт освіти відчував себе комфортно, і, не заважаючи один одному і закладу, міг розвиватися, співіснувати з іншими незалежно від своїх поглядів, уподобань, досвіду, віку, статусу, мети і завдань. Ноостратегія допоможе кожному знайти самого себе, віднайти для себе сутнісне й необхідне, щоб розвиватися впродовж життя.

Освітньо-культурологічний ноопростір розглядаємо як форму освітньої діяльності зацікавлених суб'єктів/об'єктів, які в процесі мудрої співпраці/ взаємодії змінюють один одного і зміст освіти, методи взаємодії з освітнім середовищем, ефективно впливаючи один на одного через надання та споживання якісної послуги. Специфіка визначеного диктує зміну функцій закладів освіти взагалі та бібліотечних зокрема від накопичення і формування фонду інформаційних ресурсів, збереження, оброблення, інформування до нооорганізації іміджево-маркетингової, підтримувально-компенсувальної діяльності всіх учасників освітньо-

культурологічного процесу для становлення Людини-Культури. Для реалізації означеного маємо визначити сучасну стратегію та вибудувати стратегію, які сприяли б створенню моделі ноосвітнього закладу. Такою стратегією може бути ноосферно-екологічна, яка забезпечить появу мудрих осіб, які здатні жити і діяти в гармонії з біосферою.

Якими ж навичками та компетенціями має озброїти себе кожен, щоб стати професіоналом майбутнього? Їх набір диктує ринок праці. Економічні тенденції впливають на спеціалізацію освіти. Розвиток інноваційних технологій є активним чинником розвитку ринку праці і зумовлює необхідні для цього навички. Які саме навички в контексті світових тенденцій будуть затребувані? ЮНЕСКО й Європейська Комісія встановили мінімальний рівень функціональної грамотності (functional literacy) громадян. Маємо систему міжпрофесійних навичок, або «м'яких/гнучких навичок» (soft skills), та вузькоспеціальних навичок, або «твердих/жорстких» (hard skills).

Міжпрофесійні/універсальні/м'які/гнучкі навички (soft skills) забезпечують здатність у перспективі суб'єктів освіти як фахівців бути гнучкими й адаптуватися до нових умов, оперативно змінювати сферу діяльності, реагуючи на ринок праці. А також виявляти високий рівень креативності та виконувати нестандартні завдання роботодавця. Професійні/вузькоспеціальні/тверді/жорсткі навички (hard skills) необхідні для виконання стандартних завдань у типових умовах, сприяють умінню бути вправним виконавцем у межах вузького спрямування, допомагають діяти в межах конкретного виду діяльності чи спеціальності. Співвідношення важливості навичок soft skills та hard skills для роботодавців за результатами досліджень становить 61 % і 39 % [3].

У звіті про майбутнє професій давоський економічний форум визначив затребувані ТОП-10 навичок 2015 і 2016, 2020 і 2030 років (рис. 1.1). В узагальненому форматі подаємо їх за виданням [2, с. 13–17].

Після Давоських зустрічей стало зрозуміло, що пов'язані з мисленням «компетенції майбутнього» є когнітивними. Кожному суб'єктові важливо розуміти специфіку мислення, озброїти себе здатністю застосовувати на практиці особливі навички. Усе це необхідно і буде затребувано як для особистісного зростання, так і для майбутньої професійної діяльності.

ТОП-10 навичок 2015	ТОП-10 навичок 2020	ТОП-10 навичок 2016	ТОП-10 навичок 2030
Комплексне розв'язування проблем	Комплексне розв'язування проблем	Комунікабельність	Емоційний інтелект
Взаємодія з людьми	Критичне мислення	Уміння працювати в команді	Уміння працювати в команді
Уміння керувати людьми	Творчі здібності	Рішення комплексних проблем	Вирішення комплексних проблем
Критичне мислення	Уміння керувати людьми	Аналітичне мислення	Здатність швидко навчатися
Уміння вести переговори	Взаємодія з людьми	Здатність швидко навчатися	Адаптивність/гнучкість
Контроль якості	Емоційний інтелект	Адаптивність/гнучкість	Аналітичне мислення
Орієнтація на клієнтів	Уміння формувати власну думку та приймати рішення	Ініціативність	Критичне мислення
Уміння формувати власну думку та приймати рішення	Орієнтація на клієнтів	Грамотна усна та письмова мова	Управління проектами
Уміння слухати та запитувати	Уміння вести переговори	Емоційний інтелект	Стратегічне мислення
Креативність	Гнучкість розуму	Відповідальність	Ініціативність/управління змінами

Рис. 1. Топ-10 навичок 2015, Топ-10 навичок 2020, Топ-10 навичок 2016, Топ-10 навичок 2030

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугайчук А. Soft skills VS hard skills у чому різниця / А. Бугайчук // Школа. 2019. – № 6 – С. 10–25.
2. Зінченко А. Г. Навички для України 2030 : погляд бізнесу / А. Г. Зінченко, М. А. Саприкін ; за ред. М. А. Саприкіної. – К. : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2016. – 36 с. – С. 13–17.
3. Працевлаштування молодих спеціалістів (проект «Академія Навичок») у партнерстві з Європейською Бізнес Асоціацією, Human Capital Forum та HR-Форумом. – Режим доступу: www.dcz.gov.ua/ode/file/link/44686/file/Презентація%20Марі.
4. Україна 2030. Український інститут майбутнього. – Київ, квітень 2019. – 35 с.

1.3. Характеристики **hard skills** (тверді навички) та **soft skills** (м'які навички) особистості Нової української школи майбутнього

Для аналізу названих раніше навичок, що були затребувані у ХХ столітті і є необхідними для людини майбутнього у ХХІ столітті, та уможливлення їх систематизації:

Пропонуємо узагальнювальні таблиці набору міжпрофесійних (**soft skills**) та вузькоспеціальних навичок (**hard skills**). У професійному мовленні пропонуємо вживати такі означені поняття, як **фахові** (вузькоспеціальні навички/ «тверді» – **hard skills**) й **універсальні** (міжпрофесійні/ «м'які» – **soft skills**).

Розуміння особливостей розвитку особистості педагога в умовах формування найзатребуваніших **фахових** (вузькоспеціальних/ «твердих» – **hard skills**) й **універсальних** (міжпрофесійних/ «м'яких» – **soft skills**) навичок представлено порівняльною таблицею 1.2.

Для засвоєння **фахових** – **hard skills** потрібний загальний інтелект із розвинутою лівою півкулею головного мозку та з відповідним логічним/ критичним мисленням. Універсальні навички – **soft skills** потребують розвинутої емпатії, образного мислення, емоційного інтелекту, що забезпечує права півкуля головного мозку.

Таблиця 1.2

ХАРАКТЕРИСТИКА HARD SKILLS та SOFT SKILLS ОСОБИСТОСТІ

	ФАХОВІ <i>Hard skills</i> «тверді» навички		УНІВЕРСАЛЬНІ <i>Soft skills</i> «м'які» навички	
1.	Стала освітня діяльність		Гнучка освітня діяльність	
2.	Формалізований процес: кваліфікаційна характеристика		Міжпрофесійно-дієвий до будь-якого виду діяльності	
3.	Обмежена конкретним фахом		Міжпрофесійні, універсальні	
4.	Виконання типових завдань, властивих для однієї сфери діяльності		Змога адаптуватися до нових умов, змінювати сферу діяльності, виконувати нестандартні завдання	
5.	Формування/розвиток компетентності		Відбір/набір компетенцій для виконання фахових дій	
6.	Розвиток відбувається швидше з незначними професійними зусиллями		Розвиток відбувається повільніше зі значними зусиллями	
7.	Можливий гарантований кінцевий результат співпраці		Досягнення необхідного рівня не гарантоване	
8.	Ліва півкуля мозку, логіка, IQ – загальний інтелект		Права півкуля мозку, емпатія, EQ – емоційний інтелект	
9.	DQ – цифровий інтелект			
10.	Людина Культури – Людина Духовна			

Якщо hard skills залишаються стабільними, незмінними незалежно від місця професійної діяльності, то soft skills – мінливі, ситуативні, локальні. Засвоєння перших можна здійснити в різних закладах освіти: середніх, вищих, професійних

тощо. Другі навички не підпадають під алгоритмізацію чи інструкцію: людина або їх має, або може набути в процесі життєвої чи/і трудової (професійної) діяльності (якщо того вона захоче сама або/і життєва чи професійна ситуація змусять її до того).

Об'єднувальним для цих двох типів навичок XXI століття є **формування цифрової компетентності** суб'єктів освітнього процесу з високим рівнем цифрового інтелекту та плекання Людини Культури.

DQ – цифровий інтелект (Digital Quotient) містить три рівні. У концепції «Україна 2030» рівні цифрового інтелекту виписано в такий спосіб:

- **цифрове громадянство** (використання цифрових технологій у повсякденному житті в межах взаємодії одне з одним, спілкування, перегляд цифрового контенту тощо);
- **цифрова творчість** (використання цифрових технологій для створення контенту, медіа, застосунків тощо);
- **цифрове підприємництво** (використання цифрових технологій для бізнесу, професійної діяльності тощо) [2, с. 29].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугайчук А. Soft skills VS hard skills у чому різниця / А. Бугайчук // Школа. – 2019. – № 6 – С. 10–25.
2. Україна 2030. Український інститут майбутнього. – Київ, квітень 2019. – 35 с.

1.4. Ноотехнологізація освітнього процесу як цінність екосистеми Нової української школи майбутнього

Із розвитком нанотехнологій, а також «піко-», «фемтонауки», з урахуванням досягнень інноваційної економіки XXI століття Костянтин Корсак виділяє 5 суспільств. Схема доісторичної та історичної еволюцій людства, за К. Корсаком, містить: доаграрне, аграрне (перша хвиля – аграрна), індустріальне (друга хвиля – індустріальна), постіндустріальне (хвиля третя – інформаційна), наносупільство (ноосупільство, четверта – ноохвиля) [3–7].

У названих працях К. Корсак уживає поняття «ноотехнології», які правомірно продукують похідні – «... **ноонауки** (науки, які створюють екобезпечні види

виробництва), **ноосупільство** (супільство мудрих осіб і життя в гармонії з біосферою) тощо». Автор уперше поняття «ноотехнології» (грецькі витоки – «мудрі технології») вживає з травня 2010 року і розуміє «для позначення групи настільки «мудрих» засобів життєзабезпечення людства, що кожний із них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини» [7, с. 5].

Сучасна техносфера та її стрімкий розвиток сприяють глибинним змінам як у свідомості людини, так і виробництві взагалі та комп'ютерних і мережевих технологіях зокрема. 2011 рік є знаковим для нової епохи комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності. Початком таких змін, за твердженням Олександра Анопрієнка, є 08 червня 2011 року, оголошене Міжнародним днем IPv6, який засвідчив перехід із IPv4 на IPv6 та вичерпність традиційного інтернету (Internet) і перехід до Ноонет (Noonet), мережі, яка ускладнюється і стає більш «розумною». В умовах IPv4 можна було забезпечити максимум один IP-адрес на кожного із двох жителів планети, ресурс на сьогоднішній день уже вичерпано (3 лютого 2011 року агентство IANA розподілило останні 5 блоків адресації IPv4), класичне застосування IPv6 забезпечить використання більше 300 млн. IP-адресів на кожного жителя Землі [3–4].

Аргументуючи появу ноологізмів, які найточніше відбивають суть змін, що відбуваються, О. Анопрієнко наводить факти: ноонет і IPv6; ноокомп'ютинг у середовищі ноонет; ноокомп'ютинг і ноогеографія; smart TV і 7 IBM Smarter Planet; нетбуки, планшети і смартфони; запуск 04 лютого 2011 року з аеродрому бази в Каліфорнії першого палубного бойового безпілотного апарата X-47B, повністю автономний «інтелектуальний» безпілотник, який виконує всі операції з моменту підняття і до посадки, маючи 3,4 млн. строк програмного коду, які виконують усю роботу за людину; обсяг висхідного коду операційної системи MS Windows 7 складає 60 млн. строк і т. п. Олександр Анопрієнко наводить численні поняття, поява яких викликана названими фактами прогресу: ноопарадигма, ноопрограмування, ноороботи, нооеволюція, нооетика, нообібліотеки, ноокультура, ноотенденція, ноогенезис, ноотенденція, ноопроекти тощо. Автор послуговується поняттям, яке свого часу запропонував Костянтин Корсак, де виокремлює дефініційну складову ноотехнології як групи квантових способів життєзабезпечення людей, які не шкодять біосфері та сприяють побудові ноосупільства («ноосферу» за Володимиром Вернадським) [5–6].

Модель створення ноосвітнього середовища, до складу якої входять поняття «методика/ноометодика», «технологія/ ноотехнологія» у порівняльному аспекті «традиційна/ розвивальна», представляємо так:



Рис. 1.2. Модель «Методика/ноометодика», «технологія/ ноотехнологія» у порівняльному аспекті «традиційна/ розвивальна»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аноприенко А. Я. Ноографика и ноомоделирование / Александр Яковлевич Аноприенко // Материали четвёртой международной научно-технической конференции «Моделирование и компьютерная графика» 05–08 октября 2011 года. – Донецк, ДонНТУ, 2011. – С. 321–324.
2. Аноприенко А. Я. Ноокомпьютинг / Александр Яковлевич Аноприенко // Материали VI международной научно-технической конференции «Информатика и компьютерные технологии». – 22–23 ноября 2011. – Т. 1. – Донецк, ДонНТУ. – 2011. – С. 10–23.
3. Корсак К. Знання про ноотехнології – основа стратегії інноваційної діяльності і шлях до сталого розвитку / Костянтин Корсак // Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку. – 2011. – № 1. – С. 81–88.
4. Корсак К. Нооекономіка (4-а хвиля) – шлях сталого розвитку людства у XXI столітті / Костянтин Корсак // Економіст. – 2011. – № 1. – С. 20–23.
5. Корсак К. Ноосфера, ноотехнології і вища освіта у XXI столітті / Костянтин Корсак // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 18–25.
6. Корсак К. Ноотехнології як засіб побудови ноосфери В. Вернадського / Костянтин Корсак // Вища школа. – 2011. – С. 27–35. – С. 32.

7. Корсак К. Освітньо-науковий комплекс України і четверта хвиля ноотехнологій / Костянтин Корсак // Постметодика. – 2010. – № 5. – С. 2–7.

1.5. Людський ресурс як цінність Нової української школи майбутнього

Науково-технічний прорив, технологізація і роботизація виробничих процесів, використання штучного інтелекту тощо ніколи не замінять людський ресурс. У вік наноіндустрії, появи нано-піко-фемтотехнологій дуже важливо «зберегти Людину» як *homo sapiens*. Але цього недостатньо. Зважаючи на викладене вище, еволюційні кроки розвитку людського ресурсу подаємо далі, вивівши вершинну акметраєкторію-піраміду:

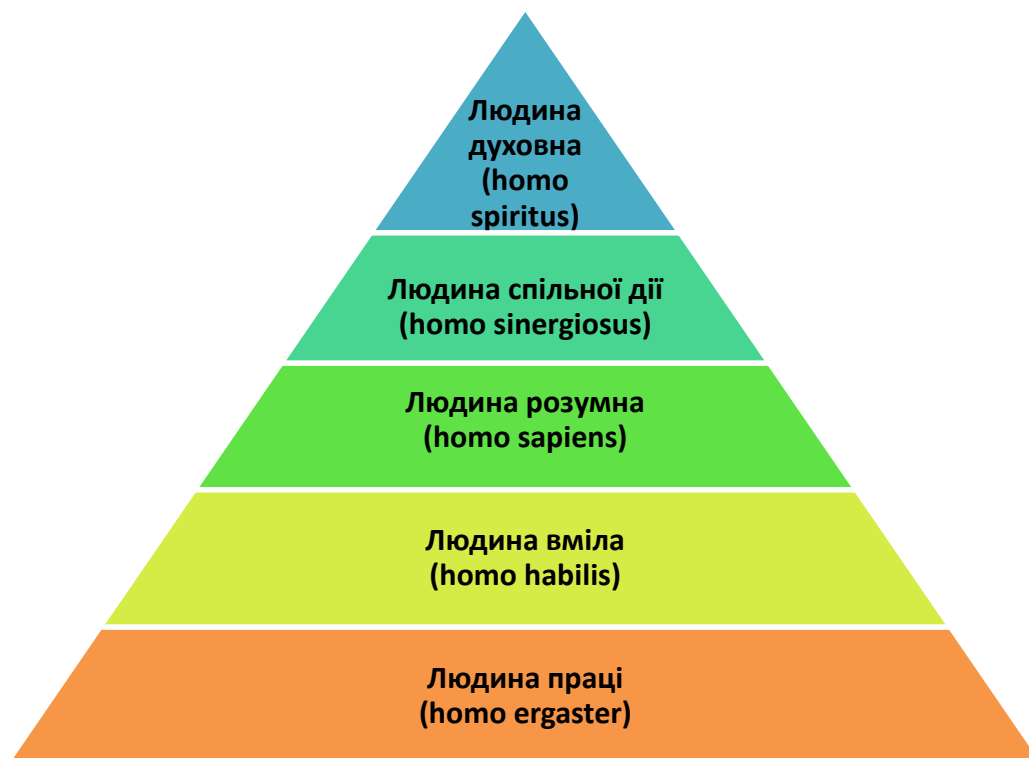


Рис. 1.3. Акметраєкторія-піраміда розвитку ЛЮДСЬКОГО ресурсу як цінності Нової української школи майбутнього

Розлоге вживання технічних понять і фактів про досягнення в науці та техніці не суперечить гуманітарній складовій – освітній галузі. Переконливими є висновки, зроблені Михайлом Бершадським, В'ячеславом Гузеєвим і Германом Левітасом: «Технологія дає вчителю опору в його роботі, і зовсім не гальмуватиме

використання його особистісних можливостей» [1, с. 85]. А також: «Повна алгоритмізація освітньої технології малоймовірна в силу її невизначеності. ... мірилом цінності технології буде не тільки операційно фіксований результат, але і сам процес, проектування якого має враховувати його стохастичну сутність: не проектований афект, інтелект і волю – серцевину освіти» [2, с. 33]. Такі твердження нами враховано під час розроблення стратегій побудови/розвитку освіти й освітнього процесу з використанням програмних засобів.

Можемо ствердно підкреслити, що технологія, з урахуванням антропологічного й гуманістичного підходів, ноосферного розуміння технологізації освіти взагалі, діяльній парадигми, соціалізації навчання зокрема тощо не підмінює теорію й методіку, а на них спирається і ґрунтується як така, що міститиме набуття, освоєння досвіду відповідно до заданого, планованого результату всіма суб'єктами освітнього процесу. Усе це сприятиме появі Людини Культури – Людини Духовної.

Для наочності описаного подаємо модель «Ноогенез методіки/технології в системі літературної освіти» (рис. 1.4), яка вибудовувалася нами як предметна («Література»). Вона може бути адаптованою до інших навчальних предметів.



Рис. 1.4. Модель «Ноогенез методіки і технології в системі літературної освіти»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бершадский М. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Михаил Бершадский, Вячеслав Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Бершадский М. Консультации : место и роль технологии в образовательном процессе / Михаил Бершадский, Валерий Гузеев, Герман Левитас // Педагогические технологии. – 2008. – № 2. – С. 83–92.
3. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
4. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
5. Шуляр В. І. Ноосфера і сучасний урок літератури : глосарій / В. І. Шуляр // Джерело педагогічних інновацій : науково-методичний журнал. Випуск № 2 (6) : до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – С. 204–210.
6. Шуляр В. І. Валеологізації сучасного уроку літератури в умовах едукативної навчальної середовища / В. І. Шуляр // Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Брейнштейна, 16–17 вересня 2016 року : в 3 т. Т. 3 / за заг. ред. М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. – Т. 3. – 190 с. – С. 74-82.
7. Шуляр В. І. Професійний розвиток педагога в умовах реформування освітньої галузі Миколаївщини / В. І. Шуляр, І. М. Белова // Вересень. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 3–11.
8. Шуляр В. І. Актуалітети Василя Сухомлинського й Нова українська школа / В. І. Шуляр // «Вірте в людину!» (до 100-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського) : тези доповідей обласних педагогічних читань (м. Миколаїв, 11 жовтня 2018 р.). – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 296 с. – 282–286.
9. Шуляр В. І. Від ноосвітнього ландшафту Нової української школи до формування науково-методичного середовища МОІППО / В. І. Шуляр // Сучасна освіта в контексті нової української школи : зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 жовтня 2018 р. / М-во освіти і науки України, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області [та ін.]. – Чернівці, 2018. – 276 с. – С. 30–37.
10. Шуляр В. І. Від освітнього ландшафту України до формування ноосвітнього простору Миколаївщини / В. І. Шуляр // Директор школи. – 2018. – № 15–16 (831–832). – С. 4-8.

11. Шуляр В. Освітній ландшафт і філософія Нової української школи : ноосвітнє середовище Миколаївщини : навч. посіб. для занять / В. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 12 с.

12. Шуляр В. І. Регіональні проекти для формування ноосвітнього простору Миколаївщини / В. І. Шуляр // Директор школи. – 2018. – № 15–16 (831–832). – С. 20–28.

13. Шуляр В. І. Учитель Василь Сухомлинський : уроки на завтра ... (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 182 с.

14. Шуляр В. І. Філософія Нової української школи і культуромовна особистість фахівця : навчальний посібник : опорний матеріал для занять / В. І. Шуляр. – Миколаїв: ОІППО, 2018. – 8 с.

1.6. М'які навички (soft skills) як цінність ноосвітнього середовища Нової української школи майбутнього

Інтерпретуючи понятійний апарат «методика/технологія», ми зважили на праці вітчизняного філософа Василя Кременя [3], білоруського вченого Юрія Краснова та американського філософа й методолога Маркса Вартофського щодо тенденції до «натуралізації» понять «технологія», «педагогічна технологія» [2, с. 41–48]. Автори підкреслюють, що у XX столітті сформувалася нова група технологій – соціальні технології, які відрізняються від машинно-виробничих, руйнують ідеологію зарегламентованості. Така технологія повинна бути «не технічною у вузько індустріальному сенсі, а скоріше системою загальних принципів соціальної дії» [2, с. 43]. Учений пропонує їх називати антропотехнологіями, об'єктом перетворення яких є людина, де «можна зафіксувати зростаючу роль особистості діяча у процесі діяльності» [2, с. 43]. Василь Кремінь переконує, що «... кожна навчальна технологія, яка претендує на свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу, у своєму арсеналі мусить мати систему практичних завдань різного цільового призначення, але однозначно спрямованих на використання кожного фрагмента освіти» [3, с. 53–54].

Ми вживатимемо поняття «ноосвіта», «ноометодика», «ноотехнологія» (прим. наша – автор увів поняття з 2012 р.). Назване узгоджується з нашою позицією та введенням поняття «ноотехнологізація освітнього процесу». Маркс

Вартофський у своїй праці «Мистецтво та технологія – протилежні моделі освіти» доходить висновку, що «мистецтво та технологія повинні бути описані не як протилежні, а як такі, що доповнюють одна одну моделі освіти, моделі єдиної людської діяльності» [1, с. 47; 4]. Такий висновок уписується в нашу концепцію побудови логіко-семіотичних моделей освітнього процесу, технології планування та вивчення предметної (літературної, математичної, біологічної тощо) теми як мистецтво дії суб'єктів, які виконують свою соціальну роль для досягнення планованого результату, виявлення свого рівня компетентності, творчого виконавця, який володіє мислетехнічною і технологічною ноокультурою, здатний бути саморефлексивним.

Відмінність понять «методика/технологія» продемонструємо в порівняльній таблиці:

Таблиця 1.3

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА
«МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ» І «ТЕХНОЛОГІЯ ЛІТЕРАТУРИ»
(за Дмитром Чернилевським, Маргаритою Горчаковою-Сибірською,
Тетяною Туркот)

<i>Критерії</i>	<i>Методика літератури</i>	<i>Технологія літератури</i>
<i>Призначення</i>	Рекомендує використання окремих методів, організаційних форм, засобів навчання на уроці літератури	Рекомендує процес створення системи методів, організаційних форм і засобів навчання/учіння з урахуванням цілей літературної освіти її суб'єктів
<i>Визначення</i>	Система науково-обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання на уроці літератури	Інструментарій досягнення цілей літературної освіти. Систематичне і послідовне впровадження в практику заздалегідь спроектованого процесу навчання/учіння, методів і засобів досягнення цілей літературної освіти її суб'єктами й управління процесом навчання/учіння
<i>Парадигма</i>	Сукупність рекомендацій з організації і проведення навчального процесу на конкретному уроці літератури	Проект майбутнього педагогічного (едукативного) процесу: <i>цілі – процедура – результат – оцінка й контроль – візуалізація</i>
<i>Орієнтація</i>	На вчителя літератури (викладача-філолога)	На учня (-ів)-читача (-ів) (студента (-ів)-філолога(-ів))

Спрямо-ваність	На конкретний урок літератури чи на реалізацію визначених завдань	На універсалізацію підходів до вивчення курсу літератури в цілому (КЛ), літературного періоду (ЛП), літературної теми (ЛТ), теми уроку літератури (УЛ)
Відображення динамічності	Дає конкретні рекомендації вчителю літератури, а той під час уроку – учням-читачам	Відбиває процесуальний динамічний характер процесу літературної освіти за наперед заданою, спрогнозованою системою цілей ЛО, планованим кінцевим результатом для кожного суб'єкта
Інтелектуальний підхід	Вузкопредметний аспект: підхід до певного предмета (теми уроку літератури)	Культурне поняття, літературно-мистецьке явище, пов'язане з мисленням і діяльністю вчителя літератури й учнів-читачів як партнерів

Продуктивними будуть ноосупільство взагалі та діяльність суб'єкта ноосвітньої Української школи майбутнього зокрема, якщо окрім «жорстких навичок» (hard skills) ми формуватимемо в наших вихованців «м'які навички» (soft skills). Далі подаємо характеристики компонентів/елементів «м'яких навичок» (soft skills) – таблиця 2.

Таблиця 1.4

Характеристики компонентів/елементів «м'яких/гнучких навичок» (soft skills)

№ з/п	Покоління XX ст.	Покоління XXI ст.
I. Інформативність (сприйняття інформації)		
1.1.	Звичайна реакція	Швидка реакція
1.2.	Лінійний підхід (послідовний)	Нелінійний підхід (гіперпосилання)
1.3.	Перевага паперовим носіям	Перевага електронним носіям
II. Рефлексивність (опрацювання даних)		
2.1.	Одноканальні джерела інформування	Багатоканальні джерела інформування
2.2.	Однозадачність	Багатозадачність
2.3.	Прийняття однозначної оцінки	Пошук і/або прийняття різних поглядів
2.4.	Знання заради знання	Знання в дії
III. Комунікативність (узаємодія, координація)		
3.1.	Конкуренція, змагальність	Взаємодія, співпраця

3.2.	«Один-І-всі»	«Я-З-усіма»
3.3.	«Навчання-І-гра»	«Навчання-У-грі»
3.4.	Однозначне судження/оцінка, одновекторне твердження	Багатозначне оцінювання/ставлення, суперечлива позиція
3.5.	Прийняття готового рішення або/і прийняття одноосібного	Здатність вирішувати проблеми і приймати рішення колегіально
IV. Технологічність (процедурність дій)		
4.1.	Уникнення нових методик і технологій	Постійне використання нових методик і технологій
4.2.	Жорстка алгоритмізація дій і процесів	Пошук оптимальних у різноманітті алгоритмів дій
4.3.	Поява продукту праці взагалі	Гарантований особистісно й соціально значущий продукт
4.4.	Індивідуальна самоефективність	Колективна самоефективність

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вартофский М. Модели : репрезентация и научное понимание : [перевод с англ.] / Маркс Вартофский. – М., 1990. – 192 с.
2. Краснов Ю. Освіта як гуманітарна технологія / Ю. Краснов // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2005. – № 19–20. – С. 41–48.
3. Кремень В. Освіта і наука України : шляхи модернізації / Василь Кремень. – Грамота, 2003. – 216 с.
4. Wartofsky M. Models (Representations and the scientific Understanding), Boston – London, 1979.
5. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

II. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

2.1. Літературна освіта школярів: сучасний стан і перспективи

Проблема літературної освіти школярів не є новою. У різні періоди розвитку суспільства вона ставала гострою, що залежить від тих соціально-політичних впливів, які змушують фахівців по-різному реагувати. По-різному, бо кожен, за відсутності чіткої методології, стратегії і тактики літературної освіти в державі, вибудовує її як розуміє. На жаль, серед них є й ті, для яких проблема шкільної літературної освіти відома в період їх навчання в школі. Але не дивлячись на це, маємо зважено й достойно оцінити все те, що напрацьовано, піддати прискіпливому аналізу нинішній стан, щоб вибудувати сталу перспективу розвитку літературної освіти сучасного читача.

Актуальність нинішнього етапу розвитку шкільної літературної освіти в умовах 12-річної школи може звестися знову до впровадження одноваріантної програми з літератури (української, зарубіжної), або неможливістю вчителя самому формувати перелік вивчення творів, темп і строки освоєння літературного матеріалу. На цьому акцентуємо, бо новий Закон «Про освіту» дає право на академічну свободу й автономність суб'єктів освіти. Назване підсилюється й загострюється такими факторами, як:

- уведення обов'язкового зовнішнього незалежного тестування;
- перехід до профільної освіти;
- лавиноподібне зростання всіх видів інформації;
- активне використання різноманітних технологій навчання;
- наявність різних типів і моделей закладів середньої освіти.

Сучасний стан шкільної літературної освіти та його аналіз, на жаль, ще не набув такого рівня, який би дав учителеві-словеснику й учневі-читачу надію, що від читання, вивчення художнього твору кожен суб'єкт навчального процесу одержить інтелектуальне й естетичне задоволення.

Означена проблема знайшла своє відображення лише в поодиноких публікаціях і перших спробах чиновників. Звертають на себе увагу праці: Григорія Клочека «Королева мистецтв – на задвірках освіти», Ольги Слоньовської «Косметичний ремонт чи реконструкція, чи Біди й напасті української літератури в школі» [7; 10], Катерини Борисенко «Класика в школі: не без привидів» [4], Ніли Волошиної

«Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності» [6], відкритий лист голів методоб'єднань учителів української мови і літератури Залізничного району м. Львова «Українська література нам «без надобності?»» [11] та ін.

На державному рівні відбулися: I Всеукраїнська нарада вчителів української мови і літератури загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин (18.03.2008), круглий стіл за участю науковців та вчителі-практиків, які мають відношення до викладання зарубіжної літератури чи української мови і літератури, представників фахових видань «Шляхи поліпшення вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітній школі» (15.04.2008), де, на жаль, тільки принагідно згадується предмет «українська література».

Стан літературної освіти став предметом активного обговорення й словесниками в Росії. Особливої гостроти він набув після введення єдиного державного екзамену (ЄДЕ). Серія публікацій у журналі «Література в школі», виступи в пресі та публікації відомого методиста, учителя літератури Л. Айзермана, велика кількість звернень учителів російської літератури до й після проведення Форуму словесників у Москві.

Проблема літературної освіти взагалі та читацької діяльності зокрема стала предметом обговорення на Міжнародній науково-практичній конференції у Львові «Дитина читає...» (8–10 травня 2008 року).

Усе це засвідчує, наскільки суспільство, громадськість і фахівці стривожені станом літературної освіти як шкільної, так і університетської. У своїй статті ми спробуємо узагальнити вже заaktuалізовані проблеми та звернути увагу на ті, що не стали предметом обговорення.

Г. Ключок зупинився на таких принципових для нього моментах літературної освіти:

- недооцінка націєтворчого потенціалу української літератури як навчального предмета;
- проблема програми і її недостатньо кваліфіковане методико-інтерпретаційне забезпечення;
- недостатньо критичне осмислення міністерськими чиновниками стану скорочення навчального часу для курсу української літератури, освітньої практики;
- усвідомлення того, що література й на сьогодні залишається «королевою мистецтв» із широким спектром функцій, напрямів, пріоритетів як національна ідентифікація, патріотизм, мовленнєвий розвиток, риторична компетенція школяра, естетично-культурне виховання, розвиток образного мислення [7].

Виступ О. Слоньовської багато в чому суголосний із попереднім автором, але розставлено свої акценти:

- стурбованість проблемою «нечитання» школярів в умовах катастрофічного зменшення годин;
- поява однієї та єдиної програми, що перевантажена як кількісно, так і не влаштовує за змістом;
- проблема підручникотворення, проведення конкурсів і апробації шкільного підручника й запропонованих комплексів (хрестоматій, посібників, зошитів із друкованою основою тощо) з української літератури [10].

Узагальнювально-фундаментальний виступ Н. Волошиної щодо стану шкільної літературної освіти загострює увагу всіх і включає такі аспекти:

- збереження наступності в процесі вибудови системи літературної освіти, яка включає домінуючу роль української літератури, не применшуючи значущість зарубіжної літератури;
- відсутність права вибору вчителем програми з літератури;
- виявлення факторів, які визначають якість освіти взагалі та літературної зокрема, з урахуванням змін у суспільному і духовному житті країни, її народу;
- урахування нових могутніх засобів комунікації у структурі художньої культури;
- урахування принципів організації естетичної логосфери навчального закладу інтелектуальній діяльності школярів;
- вивчення літератури як мистецтва слова має відбуватися у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв, забезпечуючи тим самим інтегративні зв'язки та компаративне вивчення української літератури;
- визначення обсягу, змісту та характеру літературного матеріалу, який вивчається в нинішній 12-річній школі за умов однієї програми;
- доцільність технологізації літературної освіти й орієнтир на особистісно зорієнтоване навчання з урахуванням минулого досвіду та сучасних досліджень [6].

На нашу думку, особливо гострою на сьогоднішній день є проблема інформаційного перенавантаження. Звертаючи увагу на цей аспект у системі літературної освіти школярів, маємо зазначити за Іриною Новиченко (Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця): «Розрив між кількістю інформації і спроможністю сучасної людини її засвоїти, між тим, що ми знаємо і розуміємо, й тим, що, на нашу думку, нам належить знати і розуміти, постійно зростає. Це зумовило

появу такого психологічного явища, як інформаційна тривога. Людство опинилося в парадоксальній ситуації: ми тонемо в потоках даних, але сповнені жаги все нових і нових знань. У освіті інформаційна революція призвела до перманентного збільшення обсягів навчального матеріалу, ускладнення мови посібників і підручників, стрімкого прискорення темпу навчання. Інформаційний тиск на сучасного учня посилюється з кожним днем» [9]. Якщо цю обставину якнайшвидше не врахувати, то матимемо не тільки проблему нервового перенавантаження, «шкільного неврозу», а загрозу фізичного винищення нації ще за шкільною партою.

Ірина Новиченко у своїй статті загострює увагу, що «інтенсифікація навчального процесу є одним із найбільших факторів ризику, що серйозно впливають на стан дитячого здоров'я. Значні обсяги навчального матеріалу, скорочення часу на його вивчення, напружений характер навчання призводять до того, що близько 80 % школярів зазнають невиправданого стресу, перетворюючись, за висловом відомого російського вченого М. Безруких, у «засмиканих невротиків» [9; 3].

Намагаючись зреагувати на сучасні виклики індустріального суспільства, школа обрала екстенсивний шлях розвитку. Це засвідчують нові програми 12-річної школи. Професор Н. Волошина стверджує, що учневі за один раз потрібно прочитати близько 200 сторінок тексту [6]. Упродовж останніх 50 років тижневе навантаження у 5–9 класах збільшилося майже у 2 рази. Разом із приготуванням домашніх завдань робочий день учня в початковій школі становить 9–10 год., у основній – 10–12 год., у старшій – 13–15 год. (за даними М. Безруких) [3]. Сьогодні до школи приходять близько 20 % дітей, котрі мають порушення психічного здоров'я межового характеру, а наприкінці 1 класу кількість таких дітей становить 60–70 % (за даними Інституту вікової фізіології Російської академії освіти). Не думаю, що в Україні статистика кардинально відрізнятиметься.

Під час аналізу проекту програми з української літератури для старшої профільної школи (за редакцією Р. Мовчан) нами було виявлено, що учні впродовж першої чверті мають вивчати щотижня по два вірші, за умови, що не відведено час для розказування вивченого напам'ять учителям. Як показала практика вивчення української літератури в 5–8 класах, програма виявилася настільки перенасиченою іменами, що знову вчитель «прагне» до того, аби учні запам'ятали фабулу й не сплутували літературних персонажів тощо.

Наступне: програма й завдання зовнішнього незалежного оцінювання орієнтує вчителя та учня на досконале володіння теоретико-літературними поняттями. І це архіважливо й необхідно для розуміння та достойного поцінування різних жанрово-родових зразків текстів! А чи словесникові є час для ознайомлення з цими поняттями школярів, а останнім – для усвідомлення? Напевно треба окремо виділити години на такий тип уроку як вивчення теоретико-літературних понять

(яким би цей тип уроку не був дискусивно-проблематичним, але він має право на життя, тільки коли, де і як це реанімувати за нинішньої ситуації).

Найстрашніше, не звинувачуючи укладачів програми (їх можна зрозуміти), кожен прагнув представити період літератури по максимуму, вважаючи це найголовнішим у розвитку літературного процесу, що без тої чи іншої постаті не буде повноцінним читацьке життя школяра. Та ще й треба було десь догодити критикам програм і т. ін. Такі благі наміри увінчалися «перенаситом», калейдоскопічністю імен, руйнацією психолого-педагогічних і методичних вимог, особливостей програмотворення тощо. Наприклад, щодо останнього: якщо ми дбаємо про системність, наступність, урахування традицій щодо програмо (підручничко) творення, то як можна зрозуміти такі речі: для п'ятикласників уведено статті на сторінку, а то й більше, про постать письменника, до них система запитань і завдань. Тільки реалізація цього аспекту забирає стільки часу, що читання художнього твору або виноситься на самостійне, або залишається без обговорення. Це ж п'ятикласники! Вік цих дітей-читачів ще потребує прослуховування, художнього читання твору вчителем, підготовленим учнем тощо, щоб одержати естетичну насолоду, пробудити творчу уяву, викликати потяг читання й опрацювання тексту самостійно. А про митця вчитель розповість лише цікавий, захоплюючий факт із його життя чи творчості й цього буде достатньо. Або: наскільки відповідає віковим особливостям поділ системи запитань і завдань для **восьмикласників** на «знайок», «пізнайок», «усезнайок» ...? Чи не сміються з нас підлітки?.. І чи не сміятимуться з нас люди, а то й світ, коли прочитають у підручнику для 8 класу «Червону шапочку»?.. Це художньо-довершений твір в українській літературі??? Вивчення творчості М. Вінграновського у 6 – 11 класах передбачає тільки поезію, а де врахування літературного розвитку школяра (5 – 7, 8 – 9, 10 – 12 класи), куди поділася проза й кіномистецтво і чи буде за таких умов цілісне сприйняття спадщини митця... Чому години на розвиток зв'язного мовлення, позакласного читання, літератури рідного краю, уроки виразного читання представлено хаотичного, з різною кількістю? Традиція, яка була закладена О. Бандурою, Н. Волошиною (і багатьма вченими-методистами) по 2 години щочверті кожного названого виду є науково виправданою й перевіреною багатьма поколіннями для загальноосвітніх класів (профільні мають свою специфіку й про це мова піде далі). Автори нової програми хоч і передбачають резервні години, але їх настільки недостатньо, що виділивши на тематичну атестацію, не матимемо годин на уроки узагальнення й систематизації літературних знань учнів-читачів.

Якщо привести це все в єдину систему, тоді програму ні за яких інтенсифікацій, ущільнень не виконає ніхто, а учень взагалі не читатиме від внутрішнього супротиву: я це не встигну все-одно, то для чого я буду напружуватися. Якщо ми

заявили про демократичні стосунки, то чому ж програма не дає можливості вчителю, відштовхнувшись від літературного стандарту-переліку обов'язкових імен і творів, які будуть опановуватися всіма учнями України й винесені для зовнішнього оцінювання, ще не вводити ті твори, які є його улюбленими, чи їх запропонували для читання самі школярі, або з'явилися нові постаті й художні твори; а коли і як виконувати програму за умови карантину чи виявлення, що учні щось не засвоїли, не усвідомили, продемонстрували значні труднощі – такі компенсувальні заняття взагалі ніде не передбачено. Тож учитель змушений за рахунок учнівського й свого вільного часу після уроків переписувати тематичні роботи, письмові з розвитку мови, вислуховувати вивчені напам'ять тексти, готувати старшокласників до незалежного оцінювання тощо.

Програма стане реально виконуваною тільки за умови, коли матимемо дійсно потужний, оптимально-доцільний перелік імен і творів, які школяр може прочитати «без надриву», а вчитель допоможе забезпечити проникнення в нетлінну сутність тексту, художньо-естетичне сприйняття й насолоду, а головне – викликати бажання читати твори різнопланової жанрово-родової української літератури. Якось словесники Полтавщини мене запитали: «Скільки «імен» ви запропонували б для вивчення старшокласниками?». Думаю, що не більше 10! Довершених, знакових, вершинних, репрезентативних, які переконують українського читача в європейськості вітчизняної літератури. Кількість має бути якісною!!! Головне, щоб програма з літератури передбачала можливість поєднати «статичну й динамічну»: обов'язковий блок художніх творів для вивчення повинен доповнюватися вчителем самостійно або/і за рекомендацією вченої ради, Міністерства освіти і науки України, Інституту літератури. Адже літературний процес розвивається активно, а словесник немає можливості зробити доповнення сучасними тенденціями. Тож формат програми повинен це передбачати і враховувати. Звичайно, це проблема не тільки укладачів програм, авторів підручників, а й чиновників.

Окремо маємо зазначити і про старшу школу.

Проблема методології й чітко вибудованої концепції відбору художньо довершених текстів для читання старшокласниками повинна враховувати умови глибокої профілізації, уходження в європейський простір, потужну інформатизацію життя та оновлення інформації, а також під час укладання програми таке: літературний стандарт художніх творів, що є як обов'язковий для всіх закладів і може умовно становити 50 % навчального часу, за ним проводиться зовнішнє незалежне оцінювання читацьких досягнень; 30 % – твори (не тільки художні, а й документалістика, мемуаристика, публіцистика тощо), які відповідають профільному напрямку й відтворюють професійний світ людини різними засобами,

допоможуть старшокласникові відчутти, зрозуміти й побачити різноманіття та багатство літератури взагалі, а головне – зацікавить читача тим, що стане в майбутньому його професійно-фаховими інтересами; 20 % – твори регіонального рівня, які відтворили/передали дух краю, їх професійно вибраний чи/і штучно сформований простір, але в цьому оточенні діти жили, можливо, і це вплине на їх професійний, життєвий вибір (і не тільки). Наприклад, чому б у природничо-математичному класі не подати тексти, у яких представлено життя й наукову діяльність видатних учених цієї галузі; старшокласників спортивного профілю на уроках літератури ознайомити зі спортивними досягненнями тощо.

Освітня галузь, як і література, потрапила в простір технологізації. Як важливо за цієї обставини не втратити почуття міри, не зруйнувати «нетлінну» сутність художнього твору. Доречне використання освітньо-педагогічних й інформаційних технологій із метою зацікавлення процесом читання, вироблення прийомів поєднання «живого» і «візуалізаційного» читання має враховуватися кожним суб'єктом навчального процесу. Це сприятиме тому, щоб уключити віртуально зорієнтовану молоду людину до співпрочитання/переживання текстів, підготовлених у різний спосіб, викликати бажання до творення власного тексту. Ті чи інші технології, методики, методи, прийоми й засоби мають відбиратися за критерієм здоров'язбережувального аспекту, його природовідповідності. Адже в Росії є вже зразки біопідручників, які враховують сучасні уявлення про роботу головного мозку, де дві його півкулі відповідають за різні види розумової діяльності: **ліва** – за словесно-логічний, **права** – за просторово-образний. Основним – біологічним – для людини є мислення образами. На переконання багатьох учених, виключна увага, що приділяється нині розвиткові логічно-раціональної сфери, у недалекому майбутньому матиме для людства трагічні наслідки. Дехто з дослідників вважає, що це майбутнє вже настало: «...людина переступила свої біологічні можливості й навантаження на мозок уже сьогодні перевищує природну фізіологічну норму. Тому вже сьогодні потрібно шукати способи розвантаження лівої півкулі та частину життя проводити в режимі домінування активності правої півкулі» [за І. Новиченко].

На думку Е. Тоффлера, одна з причин поширеної сьогодні в усьому світі шизофренії – реакція людини на інформаційне перевантаження. Ламаючись під могутнім впливом зовнішніх подразників, організм захищається, знижуючи пропускну спроможність каналів, обмежуючи пізнавальні можливості мозку.

Під впливом стресових факторів інформаційного впливу, що постійно зростають у якісному (за рахунок жорстко організованої, кодової інформації) та кількісному вимірах, відбувається надзбудження нервової системи людини, що з часом призводить до її енергетичного виснаження. У науковій літературі цей стан

отримав назву «вигоряння». Як зазначає О. Виговська, «в особи, враженої вигорянням, відбуваються постійні зміни:

- у поведінці: часто запізнюється; утрачає творчі підходи до вирішення проблем; працює довше, але менш результативно; усамітнюється й уникає спілкування з колегами; утрачає прагнення до розваг і відновлення здоров'я;
- у почуттях: утрачає гумор; натомість з'являється почуття «чорного гумору»; підвищена дратівливість і на роботі, і вдома; відчуває збентеження та безсилля;
- у мисленні: не здатна концентрувати увагу; надто підозріла і недовірлива; набуває менталітету жертви; цинічно та з осудом ставиться до оточуючих;
- у здоров'ї: порушення сну; підвищена сприйнятливості до інфекційних захворювань; стомлюваність і виснаження; порушення психічного й соматичного здоров'я» [5].

Фахівці констатують, що сьогодні інформаційне перевантаження учнів набуло загрозливих масштабів. Школа виявилася нездатною швидко змінити традиційні підходи до навчання, сформовані в рамках механістичної наукової парадигми. Головними її недоліками є недооцінка ролі правопівкульного мислення й емоційного потенціалу людини.

Основна пізнавальна діяльність сучасних школярів спрямована на здійснення операцій, за які відповідає ліва півкуля мозку і які асоціюються з такими ключовими поняттями, як логіка, аналіз, абстракція, судження, слово, письмо, символи, зв'язок ідей, лінійна обробка інформації. У той же час можливості правої півкулі мозку, відповідальної за інтуїцію, інсайт, мрії, синтез, візуалізацію, уяву, зорову пам'ять, ритм, інтеграцію, використовуються незначною мірою. Саме з діяльністю правої півкулі дослідники пов'язують емоційність і вводять поняття так званого «емоційного інтелекту», який викликає до життя холістичні, інтуїтивні здібності, пов'язані з роботою підсвідомості. «Емоційний інтелект» – це термін, який широко використовується сучасними західними вченими і асоціюється в них із поняттям «здоровий глузд» [Г. Алдер].

Звернення до медико-психологічних досліджень і таке обсягове наведення фактів, на нашу думку, є виправданим. Важливо всім вчасно зрозуміти ситуацію, щоб випередити непередбачувані наслідки.

Для цього маємо подбати про розроблення курикулі літературної компетентності старшокласника (і не тільки), моделі компетенцій, якими може опанувати учень як читач протягом навчання в школі, щоб продовжувати пізнавати світ і «себе-в-ньому» упродовж усього життя. Назване сприятиме створенню «ситуації

успіху», «ситуації бажання» до читання, аналізування, інтерпретування, ре- і постінтерпретування різних текстів, адекватного поцінювання читацьких досягнень відповідно до його літературного розвитку, уподобань, майбутніх професійних орієнтувань, життєвого досвіду тощо.

Усе це стане можливим, коли спільний розум, толерантне обговорення, конструктивні дії всіх суб'єктів суспільства будуть спрямовані на вибудову такої системи шкільної літературної освіти XXI століття, від якої учень – людина – читач одержуватиме як інтелектуальне, так і естетичне задоволення. Звичайно, посередником буде художньо-мистецький твір, який допомагатиме бути успішною, гуманною, терпимою, конкурентоспроможною Я-особистістю у просторі не тільки вітчизняної, а й світової культури.

Для реалізації окресленого стану має спрацювати колективний розум. Тому на часі термінове проведення спільного науково-методичного симпозіуму АПН України, МОН України, МОЗ України, Інститутів вікової фізіології, психології, гігієни тощо, науковців університетів, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, учителів-практиків, батьків, громадськості, де буде визначено стратегію й тактику літературної освіти взагалі, розвитку предметів «українська література», «зарубіжна література», «література національних меншин» в умовах 12-річної школи та тої ситуації, яка продиктована XXI століттям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзерман Л. С. Пятьдесят лет спустя Л. С. Айзерман // Литература в школе. – 2006. – №№ 6, 9. – 2007. – № 1.
2. Антоненко Н. В. Ноосферное образование как образовательная система для устойчивого развития Н. В. Антоненко. – Режим доступу: <http://raen-eduea-tion.webhost.ru/plan>.
3. Безруких М. Шкільні фактори ризику і здоров'я дітей М. Безруких // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4.
4. Класика в школі: не без привидів ... К. Борисенко . – Режим доступу: <http://www.barocu.ru/classic>.
5. Виговська О. Професіоналізм Учителя як гарант збереження його здоров'я О. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 2.
6. Волошина Н. Й. Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності Н. Й. Волошина // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 19: Педагогічні науки. – Миколаїв: МДУ, 2007. – (Серія: Педагогічні науки; вип. 19)

7. Клочек Г. Королева искусств – на задворках образования Г. Клочек . – Режим доступу: <http://www.zn.ua>.
8. Марковская Е. Формирование космического сознания методами ноосферной педагогики Е. Марковская. – Режим доступу: <http://raen-edueation.webhost.ru/plan>.
9. Новиченко І. Інформаційне перенавантаження // <http://www.man.gov.ua/statti>.
10. Слоневская О. Косметический ремонт или реконструкция, или Беды и напасти украинской литературы в школе О. Слоневская . – Режим доступу: <http://www.zn.ua>.
11. Українська література нам «без надобності»? : публікація відкритого листа голів методоб'єднань учителів української мови та літератури до ректорату Львівського національного університету імені Івана Франка. – Режим доступу: <http://www.gazeta.lviv.ua/articles/2007/03/22174/> від 12 березня 2007 року.
12. Шуляр В. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи В. Шуляр // Практико-орієнтована монографія. – 2-ге видання. – Миколаїв: Іліон, 2008.
13. Шуляр В. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання В. Шуляр // Українська мова і література. – 2007. – Липень (27–28).

2.2. Літературна освіта в Україні: від минулих проблем до сталих перспектив

Поява нової (не проукраїнської) Концепції літературної освіти у 2010 році активізувала освітянську спільноту й громадськість. Згодом відбулася серпнева нарада для вчителів з її обговорення (точніше – однозначного схвалення без альтернативи) та серія виступів, листів і статей учених щодо неприпустимості такого варіанту документа. З'явився відкритий лист Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва як одного з організаторів і безпосереднього учасника громадського обговорення Концепції літературної освіти у 11-річній загальноосвітній школі, яке відбувалося 15 жовтня 2010 року в м. Львові. Це лист-реакція та принципової позиції на наказ від 26. 01. 2011 № 58 «Про затвердження Концепції літературної освіти», затверджений МОН МС, за підписами Табачника Д. В. і Єреська О. В. Автори листа подали узагальнювальну таблицю принципових відмінностей між проектом і затвердженим варіантом Концепції (Уляна Гнідець та ін., 09.02.2011, Львів). Принципово, з державницькою відповідальністю був продемонстрований підхід науковців і вчених. У цьому плані висловлена була

аргументована позиціями науковцями Національного університету «Києво-Могилянської академії» 10 лютого 2011 р. – Режим доступу: під час круглого столу «Небезпеки нової концепції літературної освіти» (Віра Агеєва та ін.; Літакцент, 11 лютого 2011 року, режим доступу: <http://litakcent.com/2011/02/11/nebezpeky-novoji-koncepciji-literaturnoji-osvity.html>).

Своє розуміння побудови системи літературної освіти в Україні взагалі та концепції вивчення предмета «Українська література» було репрезентовано для обговорення й у 2011 році групою науковців під керівництвом професора Григорія Клочека (м. Кіровоград). Документ надруковано в журналі «Дивослово», передано в МОН МС України, але він так і залишився не розглянутий офіційно. Цей документ узгоджується з позиціями, які висловлені були вище, відповідає сучасному станові розвитку літературної освіти у світі, вітчизняним традиціям і реаліям сьогоденного дня.

Усе це засвідчує, наскільки суспільство, громадськість і фахівці стривожені станом літературної освіти як шкільної, так і університетської. У своїй статті ми спробуємо узагальнити вже заактуалізовані проблеми та звернути увагу на ті, що не стали предметом обговорення.

Г. Клочек зупинився на таких принципових для нього моментах літературної освіти:

- недооцінка націєтворчого потенціалу української літератури як навчального предмета;
- проблема програми і її недостатньо кваліфіковане методико-інтерпретаційне забезпечення;
- недостатньо критичне осмислення міністерськими чиновниками стану скорочення навчального часу для курсу української літератури, освітньої практики;
- усвідомлення того, що література й на сьогодні залишається «королевою мистецтв» із широким спектром функцій, напрямів, пріоритетів як національна ідентифікація, патріотизм, мовленнєвий розвиток, риторична компетенція школяра, естетично-культурне виховання, розвиток образного мислення [7].

Прикро констатувати, що НАС, УКРАЇНЦІВ, у черговий раз спробували «виселити» зі своєї ЗЕМЛІ в такий спосіб. Початок нинішнього етапу почався в серпні 2010 р., орієнтовно друга половина, коли на сайті МОН було розміщено проект, а за декілька днів учителів-словесників зібрали для обговорення та прийняття Концепції. Елементарно, під час відпусток мало хто заходив в Інтернет і відстежував, що на 19 серпня МОН підготувало для освітян. Тож більшість, як мені розповідали колеги, не бачили в очі новий варіант, деякі очікували, що буде обговорюватися

мій варіант Концепції, який був підготовлений ще у 2006 році, наданий МОН у 2007 році (на прохання покійного В. Федоренка), але він «завис», і ніякої інформації практично мені ніхто не надавав про його долю. Знаючи про нього, навіть не запросили для обговорення іншого варіанта. А може, варто було б, декларуючи демократизм, дати на обговорення два варіанти, хай фахівці визначаться: піти на компроміс, об'єднати колективи чи ... Лише зі слів учасників серпневого форуму знаю, що офіційна особа з МОН на питання про варіант концепції Шуляра, відповіла: вона занадто обсягова, не відповідає вимогам такого типу документів, ніхто з докторів наук не підтримав її. Можливо, і так.

Дещо хочу пояснити читацькій аудиторії: якщо хтось матиме бажання зрозуміти мене, то подаю список публікацій, а в ньому віднайде ту Концепцію, яка запропонована була спочатку для студентів, щоб підготувати їх до роботи в старших класах ще у 2006–2007 н. р., нами здійснювався «рух на випередження». А коли з цим матеріалом ознайомився Валерій Федоренко, то запропонував подати її на розгляд МОН. Потім на багатьох семінарах для методистів ОІППО вона обговорювалася, була видрукувана в усіх філологічних виданнях України та більшістю підтримана. Вона не претендувала на довершеність чи одноваріантність. Це був поклик душі та прагматична потреба допомогти спочатку майбутнім, а потім і вчителям-практикам усвідомити: як викладати українську літературу (і не тільки) в умовах профілізації, щоб не запізнитися, бо в нас усе сьогодні, на жаль, іде з великим відставанням.

На сьогодні, в умовах впровадження концепції нової української школи, нової структури шкільної освіти, уведення 12-річного терміну навчання, орієнтування старшої школи на профільну диференціацію тощо вважаємо, що напрацьоване нами раніше не втратило своєї значущості й актуальності.

А тепер про свою Концепцію. Її поява вже означена. Декілька слів про її формат. Концепція як нормативний документ, за моїм переконанням, має мінімум два спрямування: науковий і прикладний, або називаємо її як «технологічний», бо там закладено підхід програми-матриці. Якщо в першому (офіційному варіанті) представлено автором (-и) стратегія, то в іншому (авторському) – стратегія і тактика реалізації. Відповідно наша Концепція є технологічною. Для мене важливо було, щоб цей документ став настільною книгою, аби вчитель мав орієнтовний методичний компас у плануванні та реалізації літературної освіти. На це мене наштовхнула статистика опитування вчителів: приблизно 700 філологів і майже 300 інших категорій педагогічних працівників зазначили, що концепцію до рук вони беруть і вибірково читають тоді, коли змушені виступати на педраді чи семінарі (таких 92 %.) Причина: подане в концепції представлено загальними фразами, а нам хочеться мати чіткий алгоритм, план дій, щоб досягти результату співпраці.

По-друге, учитель має чітко розуміти, що заплановане має будуватися в системі й результат матиме кожен суб'єкт літературної освіти, якщо вона буде реальна. Тому курикулярний (рамковий) підхід для мене став основним в описуванні ходу організації вивчення літератури в середніх загальноосвітніх навчальних закладах різного типу.

Про стратегії літературної освіти в Україні

Для мене є очевидним:

- останній варіант Концепції, затверджений МОН, має бути відмінений як такий, що не відповідає утвердженню національних інтересів ВЕЛИКОГО УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ, її КУЛЬТУРИ, УКРАЇНСЬКОГО ЧИТАЧА;
- якщо зберегти традиції минулого, урахувуючи складну політичну ситуацію, то система літературної освіти має вибудовуватися в такий спосіб: **українська література** як обов'язковий предмет для всіх загальноосвітніх навчальних закладів; **зарубіжна література**, а не світова (і це однозначно), може вивчатися як обов'язковий предмет (5–9 класи) або за вибором навчального закладу, батьків, громадськості та ін. у 10–11 класах (зважаючи на те, що старша школа – профільна); **рідна література** (для громадян України інших національностей); **інтегрований курс «Література»** може бути лише в старшій школі для технологічного та спортивного напрямів профілізації та викладатися переважно українською мовою, де будуть твори з української і зарубіжної літератур;
- концепція має бути технологічною, із закладеним рамковим підходом та об'єктивно виваженою кількістю годин для текстуального вивчення художніх творів (і не тільки), але все має бути реально виконуване;
- цей документ повинен закласти умовну формулу літературної освіти: 50 % + 30 % + 20 % часу, де літературний стандарт художніх творів, який є як обов'язковий для всіх закладів і може умовно становити 50 % навчального часу, за ним проводитиметься зовнішнє незалежне оцінювання читачьких досягнень; 30 % – твори (не тільки художні, а й документалістика, мемуаристика, публіцистика тощо), які відповідають допрофільній підготовці, профільному напрямку й відтворюють професійний світ людини різними засобами, допоможуть старшокласникові відчутти, зрозуміти й побачити різноманіття й багатство літератури взагалі, а головне – зацікавить читача тим, що стане в майбутньому його професійно-фаховими інтересами (можливий варіант включення питань до ЗНО); 20 % – твори регіонального рівня, які відтворили/передали дух краю, їх професійно вибраний чи/і штучно сформований простір, але в цьому оточенні діти жили;

- можливо, і це вплине на їх професійний, життєвий вибір (і не тільки), також можливий варіант представлення в ЗНО;
- кількість текстів для вивчення має бути докорінно скороченим (див. таблиці-матриці як зразок, що подамо в наступних статтях);
 - концептуально маємо закласти для вчителя можливість самостійно комбінувати та моделювати зміст літературної освіти, щоб словесник і учень-читач зрозуміли, що це реально можна засвоїти, виконати й одержати естетичне задоволення;
 - передбачити, що результат читацької діяльності матеріалізується в учнівському продукті: зв'язна усна і письмова відповідь, тому комунікативно-мовленнєва діяльність повинна бути посилена; відповідно уроки розвитку мовлення, контролю літературних досягнень учня-читача мають бути зорієнтовані не на написання тільки твору-роздуму (це прерогатива мовників) та виконання тестових завдань (де акцент більше на виявлення поінформованості, ніж літературного розвитку), а й щоб читачі вправлялися в підготовці літературних текстів, художніх творів, які відповідали б родово-жанрово-стильовій манері письма того автора, який вивчався учнями; тому творча робота на уроках української літератури має зайняти посутнє місце (про це мною написано досить багато в цілому ряді публікацій), виразне (художнє) читання є одним із резервів формування естетичної культури читача; формування риторичної компетентності на уроках літератури в результаті дослідно-пошукової, проєктивної діяльності учня-читача є також очевидною;
 - однозначним є момент, який сьогодні жодна концепція не заклала: реалізація змісту літературної освіти має бути узгоджена з методичними законами, приписами тощо, починаючи від класифікації уроків літератури, методів, прийомів, засобів і т. ін., що відповідатимуть специфіці літератури як мистецтва слова; тож важливо таку класифікацію уроків (занять) літератури подати як орієнтир не тільки для вчителів-філологів, а й керівників навчальних закладів, які відвідують ці заняття й аналізують їх (більшість управлінців аналізують літературні заняття вчителів із позицій дидактики, не враховуючи, що література – це мистецтво слова);
 - концепція, навчальна програма та програма підготовки до ЗНО мають містити чітко окреслений та описаний кінцевий (планований) результат літературних досягнень школяра відповідно до його рівня та реакцій на літературно-мистецький текст. На основі цього в державній програмі або на кінець чи до початку навчального року вчитель та учень повинні мати чітко окреслену програму-результат співпраці суб'єктів літературної освіти.

Наприклад, тема «Шевченко»: для початкового рівня – учні зможуть відтворювати 1–3 факти з біографії та дати їм умовну назву; ... учні, які хочуть мати 12 балів, зможуть відтворювати 12 фактів відповідно до запропонованих назв; у такий спосіб виписуються зміст художніх творів, інші теми та матеріали. Тоді правила гри є прозорими, засоби діагностики шляхом ЗНО є чіткими й змагатимемося «у знанні», а не підловлюватимемо вчителя на тому, чого він не додав, а учня в тому, чого не засвоїв;

- принциповою є моя позиція щодо творення **УЗГОДЖЕНИХ** між собою нормативних документів: має бути Державний стандарт – Концепція (технологічна) – Державна програма – Регіональна програма; або Державний стандарт літературної освіти – Концепція літературної освіти школярів України – Концепція вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах – Концепція вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах – Концепція вивчення рідної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах – і т. д. – Державна програма «Українська література» ... Тільки в такій послідовності суб'єкти літературної освіти не стануть заручниками незрозумілих і непередбачуваних ситуацій;
- принциповим є набір творів для вивчення, які репрезентують різний час і регіони України. Очевидним для мене є те, що учні XXI століття все-таки мають більше вивчати літератури, яка враховує реалії сьогодення. Це не значить, що маємо відмовитися від давньої літератури, усної народної творчості та класики, але вони мають бути представлені дозовано. І цим викликана та умовна формула та рамковий підхід до технологічної концепції, які будуть мобільними, створюватимуть умови для гнучкого реагування на розвиток літературного процесу, появу нових імен, текстів (і не тільки оповідань, повістей ..., а й мемуаристика, епістолярій, документалістика, публіцистика тощо). Для нас важливо, щоб учні ЧИТАЛИ, розуміли, що УКРАЇНСЬКА література – ЄВРОПЕЙСЬКА і СВІТОВА, одержували естетичну насолоду, а не відчували ущербність і меншовартісність українського літературного продукту.

Польський професор Магдалена Фікус дуже жорстко ставиться до інформатизації суспільства та її впливу на дітей: «... руку замінив протез у вигляді клавіатури, і я починаю припускатися помилок. Це означає, що поряд зі мною росте покоління, яке не читає (а в кращому разі замінює читання аудіокнигами або фільмами). Це покоління скоро буде не в змозі і писати; найбільші медійні компанії придумують гаджети, які самостійно намагаються вгадати, що я хочу написати ...

Напевно, зупинити ці процеси, потужні і швидкі, як потік струмка, вже неможливо. Але залишається цікаве питання: як ми будемо думати через сто років?»

Про створення літературного канону для українських читачів

1. Літературний освітній канон як документ має будуватися за рамковим форматом, і містити інваріантну і варіативну складові, де перша повинна враховувати різні типи навчальних закладів, відповідну кількість імен і текстів, безпрофільну і профільну школу, класи з поглибленим вивченням української (зарубіжної/світової) літератури; нові типи читача; варіативна складова також потребує свого поділу: тексти для позакласного читання для різних вікових груп читачів-школярів; тексти для додаткового читання відповідно до літературної теми; тексти для самостійного читання за творчістю письменника чи літературного напрямку.
2. Принциповим моментом укладання літературного канону є його наскрізність: від дошкілля до випускника школи; системність, наступність у відборі текстів, а також: кількість художніх творів повинна бути якісна, щоб вихованець/учень без надриву, а в задоволення міг виконати офіційний стандарт і організуватися на самостійне, додаткове читання, обговорення прочитаного з однолітками, членами сім'ї, родини.
3. До кожного пропонованого художнього твору (-ів) додати список текстів, суголосних темі, ідеї тощо із зарубіжної/світової літератури і навпаки; мистецькі твори, які відповідають жанрово-стильовій манері письма, тематиці, проблематиці й т. ін., щоб зреалізувати критерій «компаративності».
4. Літературний канон має враховувати і базуватися на принципі «ощадності», реальній можливості фізично опанувати в прочитанні та вивченні тих текстів, які будуть складати інваріантну складову. Якщо цього не буде враховано, усі проєкти не увінчаються успіхом. Учителі змушені програму з літератури «прогнати», а учень-читач змушений буде калейдоскопічно фіксувати імена авторів і героїв (і не більше).
5. Літературний канон для профільної школи повинен передбачати набір творів, які розкривають профільні напрями. Це як мінімум умотивує зазначену категорію учнів зрозуміти як світ майбутньої професії розкрито засобами мистецтва: у літературних текстах, мистецьких творах тощо.
6. Орієнтири літературного канону як документ пропонуємо чітко структурувати, складовими якого можуть бути такі розділи:

Передмова, вступ, 1 р. Орієнтовний канон літературної освіти для дошкілля: мета і завдання; критерії і принципи; тексти для опрацювання: художні твори української літератури: інваріантна складова, варіативна складова, для позакласного читання, для додаткового читання, для самостійного читання, для родинного (сімейного) читання; художні твори зарубіжної/світової літератури; мистецькі твори до літературної теми (живопис, музика, архітектура, кіно, театр тощо).

Наступні розділи: 2. Орієнтовний канон літературної освіти для початкової школи, 3. ... для основної школи (безпрофільної), 4. ... для старшої безпрофільної і профільної школи, 5. ... для вищої школи (гуманітарної, технічної і т. ін.).

Наступні розділи в такому ж форматі і з додаванням своїх елементів, які враховуватимуть вік читача, мету закладу або його рівень тощо.

7. Назву документа подати в такій редакції «Орієнтовний літературний освітній канон в Україні». Підготовлений документ винести на всенародне обговорення, яке має тривати не менше року з наступним проведенням відповідних форумів за участю фахівців літератури, педагогіки, психології, методики, гігієни читання, вихователів ДНЗ, працівників початкової школи, учителів літератури, батьків, учнів, громадських культурологічних організацій, спілок тощо. Провести апробацію в різних навчальних закладах упродовж 2–3 років, узагальнити напрацьоване, а потім упроваджувати в системі дошкільних закладів, початкової, основної, старшої та вищих шкіл.

На сьогодні вже є «перспектива» пройти старими шляхами: знову на сайті МОН 27.06.2014 з'явилася інформація про участь в обговоренні змін до навчальних програм. Пропозиції подати до 15 липня, і це в той час, коли всі у планових відпустках. Можемо спрогнозувати, наскільки ця робота буде відкрита, продуктивна й результативна. Знову поспіхом, знову кабінетно, знову формально ... Логічно було б зібрати представників **усіх** зацікавлених сторін, вибудувати стратегію й тактику модернізації чинної програми та скоординувати подальші дії співпраці, не звинувачуючи один одного. Як ніколи, сьогодні важливо почути один одного і вибудувати національну систему літературної освіти своїх громадян заради майбутнього ... Це необхідно зробити відкрито, виважено, бути терпимим і терплячим, ґрунтовно відпрацювати всі варіанти та вийти на бажаний результат. А паралельно розробляти пакет нових документів, щоб літературна освіта в Україні сприяла формуванню патріотів своєї держави, людини КУЛЬТУРИ, яка буде здатна толерантно жити й діяти як людина *nomo synergiosus* (людина спільнодіюча) і *nomo spiritus* (людина духовна).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзерман Л. С. Пятьдесят лет спустя Л. С. Айзерман // Литература в школе. – 2006. – №№ 6, 9. – 2007. – № 1.
2. Антоненко Н. В. Ноосферное образование как образовательная система для устойчивого развития Н. В. Антоненко. – Режим доступа: <http://raen-education.webhost.ru/plan>.
3. Безруких М. Шкільні фактори ризику і здоров'я дітей М. Безруких // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4.
4. Борисенко К. Класика в школі: не без привидів ... К. Борисенко . – Режим доступа: <http://www.baroque.ru/classic>.
5. Виговська О. Професіоналізм Учителя як гарант збереження його здоров'я О. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 2.
6. Волошина Н. Й. Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності Н. Й. Волошина // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Миколаїв: МДУ, 2007. – (Серія: Педагогічні науки; вип.19).
7. Клочек Г. Королева искусств – на задворках образования Г. Клочек. – Режим доступа: <http://www.zn.ua>.
8. Марковская Е. Формирование космического сознания методами ноосферной педагогики Е. Марковская. – Режим доступа: <http://raen-education.webhost.ru/plan>.
9. Новиченко І. Інформаційне перенавантаження І. Новиченко. – Режим доступа: <http://www.man.gov.ua/statti>.
10. Слоневская О. Косметический ремонт или реконструкция, или Беды и напасти украинской литературы в школе О. Слоневская. – Режим доступа: <http://www.zn.ua>.
11. Українська література нам «без надобності»? публікація відкритого листа голів методоб'єднань учителів української мови та літератури до ректорату Львівського національного університету імені Івана Франка. – Режим доступа: <http://www.gazeta.lviv.ua/articles/2007/03/22174/> від 12 березня 2007 року.
12. Шуляр В. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи В. Шуляр // Практико-орієнтована монографія. – 2-ге видання. – Миколаїв: Іліон, 2008.
13. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) В. І. Шуляр // Українська мова і література. – 2007. – Липень (27–28).
14. Шуляр В. І. Літературна освіта школярів: сучасний стан і перспективи / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 12. – С. 10–13.

15. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : науково-метод. посібник / В. І. Шуляр. – Х. : Основа, 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).

16. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

2.3. Модель курикулуму літературної освіти учнів старшої школи

Інноваційні тенденції, які сьогодні активно розвиваються в системі середньої і вищої освіти в Україні, знайдуть логічне продовження й матимуть бажаний результат за умови узгодження дій, стратегічних і тактичних, як із світовим, європейським співтовариством, так із дослідженнями та досвідом, що активно напрацьовані вітчизняною наукою і практикою. Очевидність цього вимагає змін в освітній сфері на різних рівнях. Для нас важливо побудувати модель змістового наповнення літературної освіти в системі профільного навчання старшої школи. З цією метою маємо визначити:

- філософські та психолого-педагогічні засади формування нового змісту освіти взагалі та освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема;
- протиріччя, які з'явилися в час переходу на 12-річний термін навчання;
- сформувані глосарій понять, якими послуговуватимемося в процесі формування літературної компетентності учня-читача старшої школи;
- прогнозовану систему навчальних цілей літературної освіти під час профільного навчання;
- змістове наповнення діяльнісно орієнтованої співпраці суб'єктів літературної освіти в системі широкої профілізації старшокласників;
- систему регулятивних принципів такої діяльності;
- модель та засоби навчання й учіння в синергетико-аксіологіко-акмеологічному просторі суб'єктів/об'єктів діяльності;
- систему та принципи контролю й оцінювання результатів діяльнісно орієнтованої співпраці всіх суб'єктів навчально-пізнавального і виховного процесів;
- модель нових взаємин учителя літератури й учня-читача в нових умовах співпраці тощо.

Вищезазначене описати у форматі однієї статті неможливо, тому окреслимо деякі стратегії, щоб уявити модель курикулуму літературної освіти учнів старшої школи.

Спеціальні дослідження щодо профілізації старшої школи в дидактиці та методиці фахових дисциплін практично відсутні. Наявність поодиноких досліджень і напрацювань можуть слугувати як варіанти організації процесу навчання на локальному рівні. Для організації профільної диференціації в старшій школі розроблено відповідну нормативну базу: Концепція профільного навчання в старшій школі (авторський колектив Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України) [7]. Затверджено Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [3], наявні концепції мовної і літературної освіти, критерії оцінювання навчальних досягнень школярів у системі загальної середньої освіти [6; 9]. Можемо назвати й ряд науковців, які розпочали ґрунтовно висвітлювати вивчення української мови в старшій школі з орієнтиром на специфіку профільної диференціації: О. Горошкіна [2], С. Караман [5], а також: О. Біляєв, О. Караман, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Плющ, В. Тихоша. У царині вивчення літератури в системі профільного навчання підвалини закладали й плідно працюють: О. Бандура, Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Г. Токмань, В. Цимбалюк, З. Шевченко.

Розуміючи важливість й актуальність означеної проблеми, вітчизняними вченими підготовлено проекти таких документів, як Концепція навчання української мови в системі профільної освіти (М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна), Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (В. Шуляр). Помітним явищем стали доповіді вчених України після методологічного семінару «Теоретико-методичні проблеми профілізації старшої школи», які матеріалізовані в збірник наукових праць «Профільне навчання: теорія і практика» (2006 р.). Науковці та практики проаналізували стан і перспективи формування системи профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України. Ґрунтовно представлено й галузь «Мови та літератури», окремішню виділяємо блок доповідей, що стосуються методології профільного навчання (М. Бурда, В. Кремень, В. Огнев'юк, П. Сікорський,) психолого-педагогічні аспекти розкрили С. Максименко, В. Рибалка; Н. Бібік, О. Савченко; теоретико-методологічні аспекти профільного навчання в системі мовно-літературної освіти репрезентовані Я. Голобородьком, Ю. Кузнецовим, Л. Мацько, Л. Скуратівським [9].

Вищеназване є яскравим відображенням потреби і теоретиків, і практиків в осмисленні, рефлексії та виробленні такої моделі змісту літературної освіти в системі профільного навчання, яка б гарантувала одержання планованого результату всіма суб'єктами навчального процесу.

У нашому розумінні системно вирішити означену проблему стане можливим, якщо матимемо розроблену Концепцію літературної освіти школярів у системі профільного навчання на технологічній основі та з урахуванням принципу

«рамкового» формату. Вона й представить цілісну модель змісту (курикулуму) літературної освіти учнів старшої школи, основи якої закладалися під час Всеукраїнської науково-практичної конференції «Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття» (2007 р.) [1].

З'ясуємо деякі аспекти запропонованих складових(мету та завдання).

Мета профільного навчання літератури – забезпечення рівного й вільного доступу учнівської молоді до неперервної літературно-мистецької освіти впродовж усього життя, виховання національно зорієнтованої, духовно багатой, естетично-розвиненої особистості, здатної до професійної самовизначеності та самореалізації, мобільності й конкурентоспроможності у змінному суспільному просторі. Профілізація літературної освіти спрямована на духовне збагачення читацького життя дитини, формування аксіологічності, здатності до вибору напряму філологічної освіти, вироблення навичок самостійної літературно-мистецької, дослідницько-пошукової діяльності, прагнення до літературного саморозвитку та самоосвіти.

Основними завданнями літературної освіти в системі загальної профілізації старшої школи є:

- створення умов для врахування й розвитку літературно-мистецьких інтересів, задатків, нахилів і здібностей учнівської молоді за будь-якого обраного профілю;
- забезпечення оптимальних умов для загальнокультурного, морального, естетичного розвитку, духовного збагачення Я-особистості;
- залучення учнів до найкращих здобутків духовної культури шляхом вивчення літератури (української, зарубіжної, національних меншин);
- формування здатностей до свідомого вибору напряму суспільно-гуманітарної освіти для професійної самовизначеності та самореалізації в дорослому житті;
- розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, їхнього самостійного та критичного мислення, читацької й полемічної культури, уміння аргументовано доводити свою думку незалежно від обраного профілю;
- формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технологічної компетенцій учнів засобами літератури, мистецтва на підготовчому (5–7 класи), допрофесійному рівнях (8–9 класи), спрямування молоді (10–12 класи) щодо майбутньої професійної діяльності в гуманітарній сфері;
- забезпечення наступності та перспективності літературної освіти школярів на загальноосвітньому рівні, поглибленому та з орієнтацією на майбутню професійну діяльність;

- формування в старшокласників толерантного ставлення до національних, міжнаціональних і загальнолюдських цінностей, літературно-мистецьких досягнень, здобутків.

Змістове наповнення літературної освіти старшокласників стане можливим, якщо витримувати позицію: «кількість має бути якісною», отже, формат майбутньої програми буде вибудовуватися з урахуванням того, що:

- зміст профільного навчання взагалі та літературної освіти зокрема (перелік художніх творів з урахуванням профільного напрямку) має визначатися навчальним планом і програмою в такому форматі: базовий (інваріантний) компонент становитиме 50 % навчального часу; профільний (варіативний) – 30 %; елективний (за вільним вибором школи, учителя, учнів, батьків) – 20 %. Тобто 50 % навчального часу становить базовий стандарт літературної освіти, який є обов'язковим для всіх навчальних закладів; 50 % – профільне навчання, де 30 % – за рекомендацією вченої ради науково-методичних закладів, а 20 % навчального часу визначається регіонально, на місцевому рівні [19].

Відбір форм, методів, прийомів вивчення літератури в системі профільного навчання мають свої специфічні особливості й повинні враховувати:

- основні напрями профілізації, структуру профільної диференціації літературної освіти школярів та сукупність елективних курсів, факультативів, предметів, дисциплін, які запропоновані учневі-читачу під час допрофільної підготовки та у процесі профільного навчання;
- яскраво виражений і домінуючий мотив навчання й учіння, бажання готувати себе до майбутньої професійної діяльності;
- структурованість класів і відповідна профільна орієнтація навчального матеріалу;
- здатність старшокласників працювати в режимі самонавчання, самовдосконалення, самооцінювання, рефлексування;
- пріоритет фасилітативних стосунків співпраці «учень-читач – літературно-мистецький матеріал – джерела комунікації – учитель-словесник»;
- змінність, неоднозначність інформативно насиченого простору, який оточує суб'єктів/об'єктів навчально-пізнавального, виховного й розвивального процесу.

Зважаючи на більш виражені мотиви навчання учнів-читачів у системі профільної диференціації, форми й методи навчання мають деяку специфіку. Актуальними залишаються традиційні форми організації навчального процесу, а саме:

класно-урочна система навчання з традиційною класифікацією уроків (уроки засвоєння нових знань і розвитку на їх основі вмінь та навичок, уроки узагальнення та систематизації знань, уроки контролю знань, умінь і навичок із літератури); модифікована, яка враховує дидактичну мету та специфіку літератури як мистецтва слова (настановчо-мотиваційний урок літератури, урок вивчення життєпису письменника, урок вивчення та аналізу художнього твору, урок вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ, урок мовленнєвого розвитку учня-читача, урок позакласного читання та літератури рідного краю, урок системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу, урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей); новаційна: урок-заняття із змінною нестандартною структурою (лекція за літературно-мистецьким матеріалом, семінарське заняття за літературно-мистецьким матеріалом, учнівська (читацька, літературно-мистецька) конференція, лабораторне заняття (лабораторна робота) за літературно-критичним (історико-літературним, архівними, мемуарними тощо) матеріалом, літературний практикум (літературознавчий, лінгвістичний, із виразного читання), урок-(заняття-)консультація з літератури, залік, колоквіум за літературно-мистецьким матеріалом, факультативне заняття за літературно-мистецьким матеріалом, елективні літературно-мистецькі заняття (курси за вибором учня-читача), індивідуальна робота з учнем-читачем, додаткове індивідуальне заняття з літератури (ДІЗЛ), тематична атестація літературної компетентності учня-читача; урок-заняття з нетрадиційною структурою (урок- (заняття-) театреалізація, інсценізація, візуалізація за літературно-мистецьким твором; кіно- (теле-, відео-)урок (-заняття) за літературно-мистецьким, історико-літературним матеріалом, творчість письменника (-ів); урок-(заняття) -літературознавче дослідження (філософське, психологічне, соціальне, гендерне, феміністичне, лінгвістичне тощо); урок-(заняття-) імітаційно-дидактична гра (аукціон, турнір, прес-конференція, інтерв'ю, подорож); етюдне заняття з літератури, урок-заняття-есе за художнім твором (за постаттю письменника, митця); урок-(заняття)-дискусія, диспут за літературно-мистецьким матеріалом (творчістю письменника); урок- (заняття-)коментар; роздум); інноваційна (урок-заняття з використанням педагогічних технологій: інтегральний: урок-інтеграція, урок-компаратив літературно-мистецьких знань читача (ІЛ-МЗ): урок-інтеграція (інтегрований, інтегральний урок літератури: міжнауковий, міжкурсовий, міжпредметний, міжлітературний огляд); урок-компаратив (типологічний, міжтекстуальний літературно-мистецький огляд; огляд теоретико-літературних знань і художньо-мистецьких явищ); урок (заняття) з літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання учня-читача; заняття з літератури в системі модульно-розвивального навчання учня-читача; заняття з літератури за проектно-модельовальною технологією навчання учня-читача; заняття з літератури в системі

адаптивного навчання учня-читача; заняття з літератури в системі інформаційних технологій навчання учня-читача; урок (заняття) з літератури в системі предметної персонал-технології; інклюзивно-дистанційний урок літератури; урок (заняття) з літератури в системі проблемного навчання учня-читача; урок (заняття) з літератури за технологією критичного мислення учня-читача; урок (заняття) культурологічного аналізу літературно-мистецького твору учнем-читачем; урок (заняття) з літератури в аксіологічному вимірі учня-читача) [20].

Удосконалений й апробований варіант сучасної класифікації уроків/занять з літератури (як української, так і зарубіжної, рідної для національних меншин) можемо рекомендувати для використання в практиці роботи різних типів закладів освіти:

Модифіковано-новаційна класифікація сучасного уроку/заняття літератури:

I. За метою літературної освіти:

1. Настановно-мотиваційний урок/заняття літератури.
2. Урок/заняття мовленнєво-риторичного розвитку учня-читача.
3. Урок/заняття позакласного читання та літератури рідного краю.
4. Урок/заняття системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу.
5. Урок/заняття рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей.

(Урок/заняття вивчення та корекції результатів навчальних досягнень учня-читача).

II. За типом літературознавчого матеріалу:

1. Урок/заняття вивчення біографії письменника.
2. Урок/заняття вивчення літературної теми.
3. Урок/заняття вивчення художнього твору.
4. Урок/заняття вивчення теоретико-літературних понять.
5. Урок/заняття опрацювання літературно-критичної статті.

III. За метою літературної освіти та домінуютьною компетентністю:

1. Урок/заняття з формування компетентностей (читацької, мовленнєвої, інтерпретаційної та ін.).

2. Урок/заняття розвитку читацької компетенції (мовленнєвої, інтерпретаційної, аналізування художнього твору/ літературних персонажів та ін.).

3. Урок/заняття перевірки та/або оцінювання досягнення літературної компетентності/компетенцій (відповідно до моделі компетентного учня-випускника).

4. Урок/заняття корекції літературних компетенцій (компетентності).

IV. Типологія уроку/заняття з літератури на засадах інтеграції:

1. Інтегрований урок/заняття літератури.
2. Інтегративний урок/заняття літератури.
3. Компаративний урок/заняття літератури.
4. Культурологічний урок/заняття літератури.

V. ІКТ-урок/заняття з літератури за домінувальним методом

- урок-лекція: аудіо-, відео-, слайд-лекція;
- урок-консультація: індивідуальна, групова, e-mail-пошта, аудіо-(відео-, чат-, форум-, онлайн-консультація) та ін.;
- урок-семінар: аудіоконференція, відеоконференція, семінар-чат, семінар-форум, епістоконференція тощо;
- лабораторно-практичні заняття: аудиторні й домашні; індивідуальні, у парі, групі, колективні: есе, реферати, повідомлення, сценарії, презентації тощо;
- літературно-мистецькі проекти: інформаційні, дослідницькі, творчі;
- ігрові інтернет-заняття;
- контрольні-корекційні заняття літературних досягнень учня-читача: проміжні, тематичні, семестрові, підсумкові, державна підсумкова атестація в режимі інтернет-виконання; іспити/заліки, ситуаційні літературно-мистецькі задачі;
- навчальні науково-дослідні роботи учня-читача: написання робіт у МАН, літературно-мистецька практика, культурологічні екскурсії.

VI. Модифіковано-інноваційна класифікація інтернет-уроку/заняття з літератури:

- інтернет-урок/заняття: урок-заняття з літератури, урок-дослідження літературно-мистецького матеріалу; віртуальний урок-семінар за літературно-мистецькою проблемою; веб-квест за літературно-мистецькою темою;

- інклюзивно-дистанційний урок/заняття: заняття літературного читання для дітей із обмеженими фізичними можливостями.

Методична ремарка:

Кожен тип містить різні види педагогічних (едукативних) ситуацій компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури з урахуванням літературознавчого матеріалу, що вивчається, змістових ліній літературної освіти, набору компетенцій, віку учнів-читачів, їх рівня читацької діяльності, мети та завдань співпраці тощо.

Модифікування класифікації уроку/заняття літератури – процес зміни властивостей об'єкта з урахуванням традиційних форм організації навчального процесу, оновлення форми з урахуванням класичної методики літератури.

Новація (від лат. – оновлення, зміна; оновлюю) як процес не означає відмову від традицій, а в багатьох випадках спирається на них. **Новаційною вважається лише та класифікація**, яка може виводитися з традиційної як її наслідок або/й результат її функціонування в дидактиці чи методиці навчання літератури. Процес оновлення типології потенційно може також створювати традиції.

За рівнем інноваційності. Виходимо з розуміння сутті **педагогічної інновації** (від. лат. «новина», «оновлення», «зміна»): ідея, яка є новою для конкретної особи; ідея, для реалізації якої настав час; як результат творчого пошуку, оригінальних і нестандартних рішень; процес створення та поширення нововведень для розв'язання педагогічних проблем (за Іваном Куліничем).

Інноваційний урок, за Наталією Яксою, – це такий «урок, який містить щось нове, оригінальне, творче, привнесено вчителем зміну в цілі, зміст, методи, засоби, а також саму форму організації занять, що за своєю суттю ідентичне поєднанню нетрадиційного та нестандартного уроків». Таке розуміння є прийнятним до нашої концепції сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури та даної класифікації.

Структура та змістове наповнення занять із літератури описано автором публікацій [15–20]. Курс літератури та його вивчення стане реальним, якщо витримати запропоновану курикулярну модель його формування, заклавши ще на етапі підготовки навчальної програми з урахуванням профілю.

Профільне навчання і допрофесійна підготовка в старшій школі потребує зміни ролі всіх суб'єктів навчально-пізнавального і виховного процесу. Учителі-словесники й учень-читач у профільній школі не можуть виконувати інформативну роль. Це викликано діяльнісним підходом в організації літературної освіти,

особистісною зорієнтованістю, практико-професійною спрямованістю на досягнення гарантованих (планованих) результатів, системністю та інтегративністю в оволодінні науковими та літературно-мистецькими знаннями, здатністю опанувати діалогічно-екзистенційними (активними та інтерактивними) формами й методами навчання.

За таких умов кожен суб'єкт навчально-пізнавального процесу повинен володіти новим типом відносин – **фасилітативним**, виконуючи *функції організатора, консультанта, партнера* співпраці, де посередником буде літературно-мистецький твір. Методологічною основою таких стосунків має стати концепція сучасної філософії про людину як носія сукупності суспільних відносин, де вона є суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування. Власне засвоєння ними різних видів діяльності забезпечуватиме їх мотиваційно-оцінний, навчально-пізнавальний, діяльнісно-пошуковий і контрольо-рефлексивний аспекти навчання й учіння в профільній школі, сприятиме їх особистісно фаховому виборові та майбутньому самоутвердженню в обраній професійній сфері [12].

Як учитель-словесник, так і учень-читач прагнуть до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, самопізнання та самовираження. Це забезпечує їх здатність і готовність до творчості, а також характеризуватиме як креативних особистостей. Кожен із них має набути компетентності щодо одержання й володіння різноплановою літературно-мистецькою інформацією шляхом використання інформаційних технологій і візуальних засобів навчання, що сприяють формуванню прогностичних, конструкторсько-операційних, рефлексивно-моніторингових, програмно-планувальних функцій, компетенцій, які матеріалізуються згодом у конкретний продукт, систему засобів.

Оскільки креативність суб'єктів педагогічного процесу розвивається протягом усієї їхньої діяльності, то вона є вирішальним фактором просування і вчителя і учня-читача до вершин педагогічної/літературно-мистецької майстерності. Допоможе оволодіти необхідною системою вмінь-компетенцій, а учневі стати кваліфікованим читачем.

Проектуючи зазначене на урок літератури, учитель має зважати, що основною одиницею за таких умов є діалогічна цілісність. Центром особистісно зорієнтованого процесу є не індивід учня чи вчителя, письменника чи літературного персонажа, а особистість. Тому діалогічну цілісність на уроці літератури в особистісно зорієнтованому просторі можна представити такою моделлю (рис. 2.1).

Вісь, навколо якої все обертається, – це особистість, яка перебуває в різному часовому просторі (особистість у минулому, теперішньому, майбутньому), у

певному соціумі, певній культурі та взаємодії: учень → автор → художній твір → персонаж → учитель → соціум → світова культура.

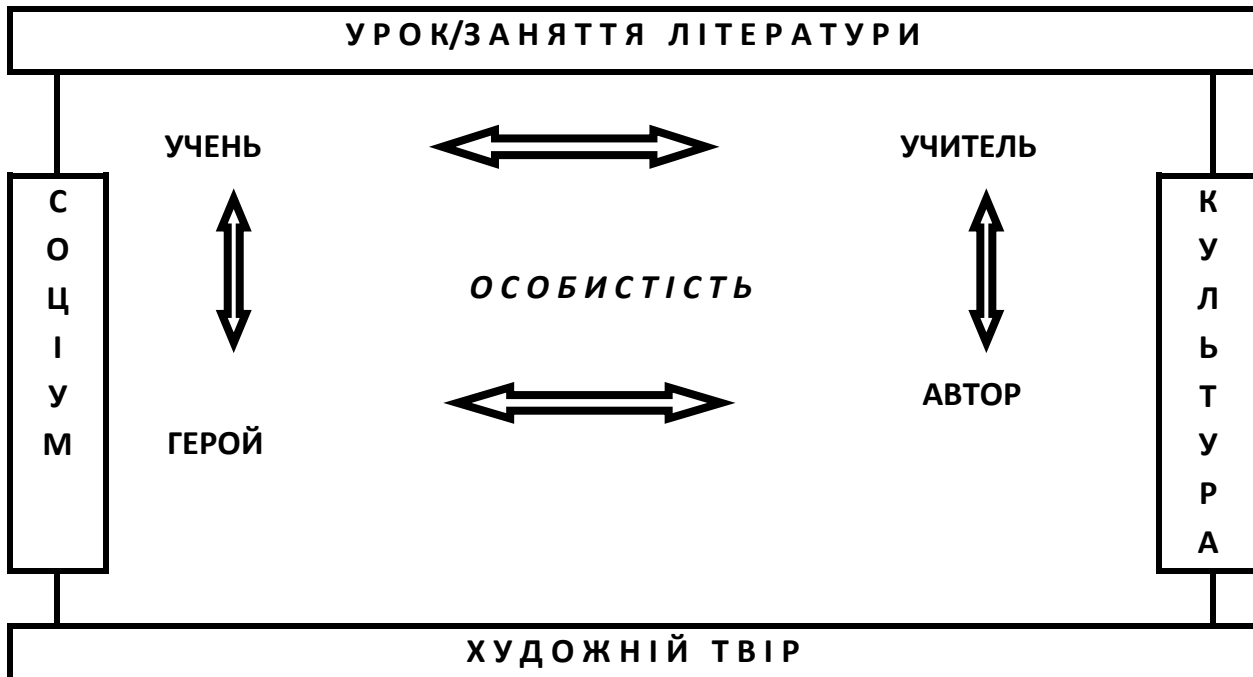


Рис. 2.1. Діалогічна цілісність сучасного уроку/заняття літератури в особистісно зорієнтованому просторі

Створення таких умов забезпечить особистості формування «образу – себе – буття» та його складових: «образу Я», «образу Автора», «образу художнього твору», «образу літературного персонажу», «образу Я і літературного героя», «образу Світу», «образу Я у Світі» тощо. Така цілісність і повнота взаємодії всіх істотних сил людини (учня-читача) зі світом (літературно-мистецьким явищем) активізує внутрішні потенції особистості, які приведуть до вдосконалення її самої і суспільства. Тому співпраця суб'єктів/об'єктів навчально-пізнавального процесу має враховувати нову філософію освіти, яка вибудовується за синергетико-аксіологіко-акмеологічною парадигмою і сприяє розвитку як лінійного, так і нелінійного мислення, здатності з хаосу методів і прийомів, літературно-мистецьких текстів обрати ті, що допоможуть вибудувати власну модель цінностей, за якою звірятиметься сталий рух до акме-вершини професійної і життєвої досконалості [10–12].

Синергетико-аксіологіко-акмеологічний підхід передбачає цілу низку необхідностей у:

- переорієнтації ціннісно-цільової структури діяльності вчителя (викладача) щодо проектно-конструкторського моделювання змісту літературної освіти школярів;
- формуванні нового типу вчителя-словесника, здатного до сталої суб'єктно-суб'єктної організації і самоорганізації освітньо-культурологічного простору як учня-читача (студента), так і свого;
- забезпеченні високої продуктивності, професіоналізму учня-читача (студента), учителя літератури (викладача) відповідно до вибудованої траєкторії свого росту;
- створенні цілісної креативної особистості, здатної створити свою «Я-концепцію», утвердити і не втратити «Себе-у Світі».

Тому синергетико-аксіологіко-акмеологічний підхід до професійно-методичної підготовки словесника сприяє створенню гуманістично зорієнтованого простору формування особистості як учителя (викладача), так і учня-читача (студента), виборі ними способів своєї діяльності в досягненні сталих, гарантованих результатів на локальному чи глобальному рівнях з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтирів, вибудованої кожним своєю траєкторії розвитку відповідно до заданої ним же системи цілей, ціннісних норм тощо [10].

Методологія існуючої підготовки вчителя літератури у вищих навчальних закладах не передбачає звернення студента й учителя-словесника до смислової і ціннісної основи освіти. Вона базується в більшості своїй на передачі готових знань або/чи досвіду професійної підготовки. Саме це й зменшує і збіднює педагогічну культуру вчителя до рівня інформатора й ментора під час реалізації освітньо-культурологічної мети.

Фасилітативний тип учителя (викладача) здатний увійти в європейський простір, не втративши свого національного, зможе набути нових чи/або оновлених смислів і цінностей педагогічної культури: культури поваги й самоповаги, взаєморозуміння і взаємодії, екзистенційно-діалогічного спілкування, цінності особистості, партнерства, педагогічної підтримки саморозвитку й самонавчання, самоорганізації і самовизначення. Формування саме такої ціннісно-смислової сфери свідомості учня (студента) сприятиме в перспективі появі нового типу вчителя (викладача), не спроможного діяти одновимірно (позитивне – негативне), категорично, предметноцентрично, ретрансляційно й об'єктно.

Модель системи цілей, діагностування читацьких здатностей старшокласника, формування його як інтелігентно-компетентного в літературно-мистецькому просторі та складові представлено на рис. 2.3 – 2.4.



Рис. 2.2. Модель гіпотетично-ідеального випускника-читача

Із запропонованої моделі зазначені ролі «спрацюють» лише за умови того, наскільки нормотворчі компоненти (навики) будуть сформовані у випускника. Така модель забезпечує виконання загальної мети шкільної літературної освіти, яка пропонується науковцями по-різному (Н. Волошина, П. Білоус, В. Марко, Н. Пастушенко), і нами представлена таким чином: підготувати інтелектуального читача, здатного зрозуміти глибинний зміст твору, осягнути красу й багатство його художньої форми і сформувати себе як Я-особистість, збагативши свій духовно-естетичний досвід.

Зважаючи на мету освіти взагалі та літературної зокрема, процес навчання та учіння будуємо з урахуванням рівнів реакції школярів на літературно-мистецьке явище. Така модель нами представлена на рис. 2.

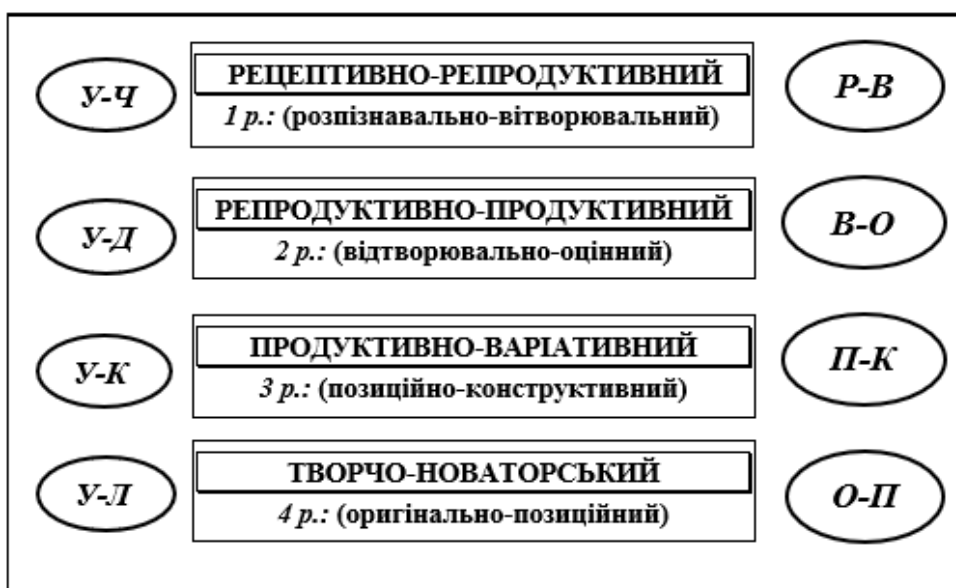


Рис. 2.3. Рівні реакцій учня-читача на літературно-мистецьке явище

Структура навчально-методичного забезпечення літературної освіти школярів у системі профільного навчання може складатися з:

- **нормативного комплексу:** традиційного (*календарний, календарно-тематичний план*) та інноваційного – *програмно-тематичного комплексу планування літературної освіти школярів, який уключає **проектно-конструкторську модель курсу літератури (ПКМК), вивчення літературної теми (ПКМТ), уроку літератури (ПКМУ), посібниково-хрестоматійний довідник із літератури для учня-читача (ПХДЛ): хрестоматія для допитливих** (збірка історико-літературно-культурологічних матеріалів для самостійного індивідуального та колективного читання, формування духовно-естетичних цінностей і потреб, національної культурної свідомості); *літературно-освітня книжка* (довідкові відомості з цікавого літературознавства, про особу письменника, літературних персонажів тощо, мета яких – розвиток літературних інтересів, логічного та образного мислення, художньо-творчої, образної уяви), *тезаурус-довідник до літературної теми* (система теоретико-літературних понять, представлених у текстовому та логіко-структурному варіантах чи/і з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, словник лексики художніх творів, літературно-критичних, історико-публіцистичних статей тощо), *теоретико-літературний задачник* (система завдань для повторення теоретико-літературних понять, з'ясування лексичного значення слів; виконання випереджувальних літературно-художніх завдань удома самостійно, індивідуально, з членами сім'ї), *літературна тестотека* (збірка різноваріантних тестів для визначення рівня освоєння учнями літературного матеріалу, оволодіння теоретико-літературними вміннями під час аналізу/інтерпретування художнього твору, рівня компетентності учня-читача, інтелектуальних, літературно-художніх, комунікативно-мовленнєвих можливостей), *робочий зошит учня* (система варіативно-вибіркових завдань, літературознавчі ігри, кросворди тощо);*
- **навчального комплексу** (підручник, дидактичні матеріали, набори навчальних тестів, збірники літературно-мистецьких задач і завдань, візуальні засоби навчання тощо);
- **загальнометодичного комплексу** (різні посібники для вчителя-словесника);
- **методичного комплексу** (матеріали, розроблені вчителем літератури);
- **засобів діагностики** (комплект різнорівневих і різноваріантних тестових завдань, які враховують специфіку літератури як мистецтва слова) [19].

Отже, система профільної диференціації вивчення літератури, вибудована на основі моделей, його змістового наповнення та рамкового структурування, зможе:

- забезпечити необхідний загальнокультурний рівень літературної підготовки шкільної молоді, що визначається замовленням суспільства, можливістю учнів відповідного віку, бажанням професійного вибору для майбутнього життя;
- задовольнити потреби допрофільної підготовки та профільного навчання в розвитку літературно-творчих і читацьких здібностей учнів: читацького уявлення, емоційного співпереживання, словесно-художнього мислення образами, здатність до співучасті і співпереживання;
- спонукати учня-читача до власної літературно-творчої діяльності, яка виявиться в розвитку чутливості до форми літературного твору, його художніх особливостей і майстерності письменника;
- розвинути літературно-критичне мислення, яке забезпечить формування здатності учня-читача до аналізу, інтерпретації та критичної оцінки прочитаного твору;
- орієнтуватися в сучасному літературному процесі, відрізнити високомистецькі твори від малохудожніх, визначати художньо-естетичну цінність літературно-мистецького явища;
- озброїти учня-читача здатністю мислити словесно-художніми образами, які знайдуть свій вияв в усному та писемному мовленні;
- виробити комунікативно-мовленнєві компетенції як здатність до спілкування через мовлення, виразне і художнє читання текстів, складання творчих робіт відповідно до жанрово-стильової манери письма автора, розуміючи та виявляючи художню образність мови літературного твору, прямий і метафоричний смисл слова, емоційно реагувати на експресію художнього слова, відчувати та передавати у своєму мовленні оригінальність стилю письменника;
- виявляти інтелектуальну активність та самостійність, уключаючись у дослідницько-пошукову діяльність як учень-читач, учень-критик, учень-літературознавець, як автор-творець власного тексту;
- сформувати вміння спілкуватися на уроці один з одним, «вступати у співпрацю-діалог» із автором художнього твору, персонажами тощо;
- виховати толерантне ставлення до здобутків української, зарубіжної літератур та літератури національних меншин, розуміючи, що знання вітчизняної світової матеріально-культурної спадщини збагачуватиме духовно-естетичний світ читача-учня, здатного до формування «образу – себе –

буття» та його складових: «образу Я», «образу Автора», «образу художнього твору», «образу літературного персонажа», «образу Я і літературного героя», «образу Світу», «образу Я у Світі» тощо.

Така цілісність і повнота взаємодії всіх сутнісних сил людини (учня-читача) зі світом (літературно-мистецьким явищем) активізує внутрішні потенції особистості, які приведуть до вдосконалення її самої і суспільства за умови вибудови продуманої системи профілізації літературної освіти учнівської молоді в загальноосвітніх навчальних закладах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курікулуму) загальної середньої освіти для XXI століття // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 26–27 червня 2007 р. – К., 2007. – 239 с.
2. Горошкіна О. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: автореферат ... д. пед. наук О. Горошкіна. – К., 2005. – 39 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 4. – С. 174–184.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (проект). – К.: Шкільний світ, 2003. – 40 с.
5. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект) ; за ред. Н. Й. Волошиної // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 1. – С. 2-13.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч. – 2004. – № 16. – С. 3–13.
8. Критерії оцінювання навчальних здобутків учнів (література) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 4. – С. 5–6.
9. Профільне навчання: теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – 200 с.
10. Шуляр В. І. Ціннісні орієнтири підготовки майбутнього вчителя літератури в аспекті методичної синергетики В. І. Шуляр // Ціннісні пріоритети освіти в XXI столітті: орієнтири та сучасної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-

практичної конференції. 02–05 жовтня 2005 р., м. Луганськ. – Частина 2. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 270 с. – С. 143–147.

11. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція: практико-орієнтована монографія В. І. Шуляр; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв: Ч, 2006. – 96 с.

12. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи: науково-методичний посібник В. І. Шуляр. – Миколаїв: Видавництво: Ганни Гінкул, 2006. – 208 с.

13. Шуляр В. І. Інтеграція змісту освіти і конструкторсько-технологічна діяльність учителя літератури В. І. Шуляр // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С. 38–39.

14. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до впровадження педагогічних технологій В. І. Шуляр // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. Посіб В. І. Шуляр.; за редак.: І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – С. 86–120.

15. Шуляр В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи: практико-орієнтована монографія В. І. Шуляр. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 284 с.

16. Шуляр В. І. Структура профільної диференціації літературної освіти школярів В. І. Шуляр // Дивослово. – 2007. – № 3. – С. 15–17.

17. Шуляр В.І. Реалізація державного стандарту літературної освіти // Дивослово. – 2007. – № 4. – С. 34–37.

18. Шуляр В. І. Елективний принцип профільного навчання в системі літературної освіти В. І. Шуляр // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 27–28.

19. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) В. І. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27–72.

20. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – 136 с.

2.4. Дещо про навчальну програму, підручник «Українська література» математично...

Намагаючись зреагувати на сучасні виклики індустріального суспільства, школа обрала екстенсивний шлях розвитку. Він не виправдовує себе, про це аргументовано пише професор Г. Клочек, пропонуючи «інтенсивний спосіб сконцентрованого осягнення сутності».

Зактуалізуємо увагу ще раз на наступному: програма й завдання зовнішнього незалежного оцінювання орієнтує вчителя та учня на досконале володіння теоретико-літературними поняттями. І це архиважливо й необхідно для розуміння та достойного поціновування різних жанрово-родових зразків текстів! А чи словесникові є час для ознайомлення з цими поняттями школярів, а останнім – для усвідомлення? Напевно треба окремо виділити години на такий тип уроку як вивчення теоретико-літературних понять (яким би цей тип уроку не був дискусивно-проблематичним, але він має право на життя). Тільки коли, де і як це реанімувати за нинішньої ситуації?

Найстрашніше, не звинувачуючи укладачів програми (їх можна зрозуміти), кожен прагнув представити період літератури по максимуму, вважаючи це найголовнішим у розвитку літературного процесу, що без тої чи іншої постаті не буде повноцінним читацьке життя школяра. Та ще й треба було десь догодити критикам програм і т. ін. Такі благі наміри увінчалися «перенаситом», калейдоскопічністю імен, руйнацією психолого-педагогічних і методичних вимог, особливостей програмотворення тощо. Наприклад, щодо останнього: якщо ми дбаємо про системність, наступність, урахування традицій щодо програмо(підручничко)творення, то як можна зрозуміти такі речі: для п'ятикласників уведено статті про постать письменника на сторінку, а то й більше (чого не було в радянський період), інформація зачасти не стосується тих творів, які будуть вивчатися, щоб учень-читач міг зрозуміти: що спровокувало автора про це описати?... А ще до них подано розгалужену систему запитань і завдань, довідкові матеріали тощо. Тільки реалізація цього аспекту забирає стільки часу, що читання художнього твору або виноситься на самостійне, або залишається без обговорення. Це ж п'ятикласники! Вік цих дітей-читачів ще потребує прослуховування, художнього читання твору вчителем, підготовленим учнем і т. ін., щоб одержати естетичну насолоду, пробудити творчу уяву, викликати потяг читати й насолоджуватися текстом самостійно. А про митця вчитель розповість лише цікавий, захоплюючий факт із його життя чи творчості й цього буде достатньо. Чому години на розвиток зв'язного мовлення, позакласного читання, літератури рідного краю, уроки виразного читання представлено хаотичного, з різною кількістю? Традиція, яка була закладена О. Бандурою, Н. Волошиною (й багатьма вченими-методистами) по 2 години щочверті кожного названого виду є науково виправданою й перевіреною багатьма поколіннями для загальноосвітніх класів. Автори нової програми хоч і передбачають резервні години, але їх настільки недостатньо, що виділивши на тематичну атестацію, не матимеш на уроки узагальнення й систематизації літературних знань учнів-читачів.

Якщо привести це все в систему, то тоді програму ні за яких екстенсивних дій, ущільнень (як модно сьогодні це практикується) ніхто не виконає, а учень не читатиме взагалі від внутрішнього супротиву: я це все-одно не встигну, то для чого буду напружуватися. Якщо ми заявили про демократичні стосунки, то чому ж програма не дає можливості вчителю, відштовхнувшись від літературного канону (стандарту-переліку обов'язкових імен і творів), вводити ті твори, які є його улюбленими; або їх запропонували для читання самі школярі; чи з'явилися нові постаті й художні твори тощо. Коли і як виконувати програму за умови карантину чи виявлення, що учні щось не засвоїли, не усвідомили, продемонстрували значні труднощі – такі компенсувальні заняття взагалі ніде не передбачено. Тож учитель змушений за рахунок учнівського й свого вільного часу після уроків переписувати тематичні роботи, письмові з розвитку мовлення, вислуховувати вивченні напам'ять тексти, готувати старшокласників до незалежного оцінювання тощо.

Програма стане реально виконуваною тільки за умови, коли матимемо дійсно посильний, оптимально-доцільний перелік імен і творів, які школяр може прочитати «без надриву», а вчитель допоможе забезпечити проникнення в негнучу сутність тексту, художньо-естетичне сприйняття й насолоду, а головне – викликати бажання читати твори різнопланової жанрово-родової української літератури. Якось словесники Полтавщини мене запитали: «Скільки «імен» ви запропонували б для вивчення старшокласниками?». Думаю, що не більше 10! Довершених, знакових, вершинних, репрезентативних, які переконують українського читача в європейськості вітчизняної літератури. **Кількість має бути якісною!!!** Головне, щоб програма з літератури передбачала можливість поєднати «статичну й динамічну»: обов'язковий блок художніх творів для вивчення повинен доповнюватися вчителем самостійно або/і за рекомендацією вченої ради, Міністерства освіти й науки України, Інституту літератури, самих учнів-читачів. Адже літературний процес розвивається активно, а словесник не має можливості зробити доповнення сучасними тенденціями. Тож формат програми повинен це передбачати і враховувати. Звичайно, це проблема не тільки укладачів програм, авторів підручників, а й чиновників.

Регіональний зміст літературної освіти основної школи регулюється варіативною складовою навчального плану, де передбачено використання різноманітних елективних курсів із літератури для поглиблення, розширення літературно-мистецьких знань, читацьких навиків школярів. Слугує цьому й передбачені державною програмою з української літератури в 5–9 класах проведення уроків літератури рідного краю, уроки позакласного читання з таким розподілом годин:

Таблиця 2.1

Розподіл годин «Українська література»: 5–9 класи

Вид, напрям діяльності/ клас, кількість годин/ програми 2005 і 2012 років	5 кл.		6 кл.		7 кл.		8 кл.		9 кл.	
	2005	2012	2005	2012	2005	2012	2005	2012	2005	2012
1. Усього годин	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
2. На тиждень	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Текстуальне вивчення творів	53	51	54	51	58	54	56	54	62	59
4. Повторення та узагальнення	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1
5. Література рідного краю	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2
6. Позакласне читання	4	4	4	4	4	2	4	2	-	2
7. Розвиток мовлення*		4		4		4		4		4
8. Виразне читання	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
9. Резервний час	7	7	8	7	8	8	10	8	8	6

* у межах годин на текстуальне вивчення

Аналіз поданої таблиці засвідчує посутнє виділення часу для реалізації регіонального компонента: літературу рідного краю збільшено на 2 год., але це зроблено за рахунок уроків позакласного читання, що не є виправданим; з'явилися уроки розвитку мовлення, але за рахунок годин на текстуальне вивчення. Не зрозуміло логіки, якщо витримувати системний підхід і принцип наступності та послідовності щодо відсутності уроків для тематичного оцінювання літературних досягнень учнів-читачів; повторення й узагальнення розподілено нерівномірно між класами та недостатня їх кількість, коли окрім семестрового оцінювання є ще тематичне (за чверть чи тему). За нашим переконанням, мета резервного часу – компенсувально-поглиблювальна: для засвоєння складного теоретичного матеріалу; поглиблення знань з того чи іншого літературознавчого аспекту; корегування прогалин із літературної теми; для проведення компенсувальних занять під час перебування школи на карантині тощо. Такі уроки вчитель планує, зважаючи на ситуацію, особливості класу і т. д.

Програма з літератури має бути технологічною, вибудована за курикулярним (рамковим) принципом, на підтекстовому форматі закласти системно типологію уроків/занять, які будуть змодельовані вчителем із урахуванням навчального

закладу, рівня літературного розвитку класу, професійно-фахового рівня вчителя тощо. Якщо це врахувати, тоді визначені особливості державного стандарту будуть сповна зреалізовані: зменшення обсягу знань, максимальне спрощення програми, обов'язковий хронометраж програми, посилення практичної складової кожної програми, компаративний підхід, здоров'язберезувальний аспект, інтеграція програм.

Автори невиправдано вилучили структурні частини програми: мистецький контекст, міжпредметні зв'язки (що наявними були в програмі 2005 р.). Цінним і доречним є досвід колег світової літератури, які структурували програму ще в такий спосіб: «Література і культура» (ЛК), «Україна і світ» (УС), «Елементи компаративістики» (ЕК). Одразу означимо, що між програмами «Українська література» і «Світова література» повна розбалансованість, теорію літератури не узгоджено тощо. У свій час була зреалізована перспективна ідея: синхронне планування вивчення літератур (проф. Ю. Ковбасенко). Зазначене могло б зорієнтувати вчителя літератури на включення тої чи іншої педагогічної (едукативної – про яку вже писав професор Г. Клочек – *прим. наша*) ситуації до моделі уроку, на відбір таких компетенцій, які узгоджуватимуться зі змістовими лініями літературної освіти, а в цілому забезпечать досягнення планованого кінцевого результату співпраці її суб'єктами.

Розподіл годин з урахуванням вищеназваного мав би бути таким:

Таблиця 2.2

Розподіл годин «Українська література»: 5–9 класи (авторський варіант)

Вид, напрям діяльності/ клас, кількість годин/ програми 2005 і 2012 років/ авторський ва- ріант	5 кл.			6 кл.			7 кл.			8 кл.			9 кл.		
	2005	2012	<i>автор.</i>	2005	2012	<i>автор.</i>	2005	2012	<i>автор.</i>	2005	2012	<i>автор.</i>	2005	2012	<i>автор.</i>
1. Усього годин	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
2. На тиждень	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Текстуальне ви- вчення ХТ	53	51	40	54	51	40	58	54	40	56	54	40	62	59	40
4. Література рідного краю	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	2	4
5. Позакласне читання	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	-	2	4
6. Розвиток мовлення		4*	4		4*	4		4*	4		4*	4		4*	4
7. Виразне читання**	2	2	2	2	2	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2

8. Узагальнення	2	2	4	2	2	4	1	2	4	1	2	4	1	1	4
9. Тематичне оцінювання			4			4			4			4			4
10. Удосконалення, корекція			4			4			4			4			4
11. Резервний час	7	7	4	8	7	4	8	8	4	10	8	4	8	6	4

** у межах годин на текстуальне вивчення художніх творів*

*** окрім фіксованого часу, учитель додатково, за потреби, обирає години з резервного часу*

На випередження зробимо деякий коментар: 40 год. для текстуального вивчення можливо й замало, на перший погляд, особливо у 8–9 класах, але маємо зважити, що література рідного краю, позакласне читання та виразне читання – це також література з аналізом, інтерпретуванням, риторичними навиками, що додатково додає 10 год. Сюди ж логічно маємо віднести години узагальнення, систематизації літературних знань і вмінь, а також удосконалення та корекцію написаного (за результатами уроків розвитку мовлення, тематичного оцінювання, тестування тощо) – ще 8 год., тоді на вивчення творчості письменників, аналіз й інтерпретування художніх творів різного спрямування, удосконалення літературної компетентності учнів-читачів становитиме 58 год. Назване спрямоване на врахування завдань державного стандарту, а для вчителя є чіткою орієнтація на здійснення проектно-конструкторської діяльності, яка технологічно, процедурно допоможе системно здійснювати програмно-тематичне планування з орієнтацією на всебічний літературний розвиток учнів-читачів, досягнення планованого (заданого) кінцевого результату на компетентнісному рівні з урахуванням особистісного підходу. Укладачі програм мають відбирати таку кількість текстів, яка реально та якісно виконуватиметься суб'єктами літературної освіти впродовж 40 год. із наступними рекомендаціями, списками для позакласного читання, літератури рідного краю тощо. Для старшої школи автором у свій час було запропоновано матриці для побудови навчальної програми з української літератури (див. додатки).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошина Н. Й. Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 19: Педагогічні науки. – Миколаїв: МДУ, 2007.

2. Шуляр В. І. Про навчальну програму «Українська література» математично ... // Освітня політика. Портал громадських експертів. 09.08.2014
3. Шуляр В. І. Наукові основи підготовки посібника для учня-читача в системі літературної освіти : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 72 с.
4. Шуляр В. І. Технологія підготовки й архітектоніка програм елективних курсів з літератури // Дивослово. – 2007. – № 6. – С. 23-25.

2.5. Модель організації літературної освіти школярів у системі профільного навчання (і не тільки)

У Концепції профільного навчання в старших класах зазначено, що форми організації профільного навчання регламентують діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу в системі профільних загальноосвітніх навчальних закладів і забезпечують умови для реалізації його мети і завдань [24]. Відповідно до цього характерові взаємодії суб'єктів літературної освіти у старшій профільній школі можна виділити форми організації такого навчання, як внутрішньошкільні та зовнішні.

Формат зазначеного навчання організовано на рівні **профільного класу** (за напрямом профілізації, наприклад, суспільно-гуманітарним), **групи** (за навчальним профілем, наприклад, філологічний та історико-правовий), **за індивідуальним навчальним планом і програмою** (для літературно-обдарованих дітей), **динамічних (різновікових) груп** (для паралельних класів або різновікових у малокомплектних школах; за наявності не менше 12-ти учнів у групі, наприклад, курс за вибором «Література постмодернізму», 12-А і 12-Б класи або 10–11 класи), **міжшкільних профільних груп на базі різних типів навчальних закладів: НВК** (навчально-виховний комплекс), **ПШІТ** (профільна школа інтернатного типу), **ОСШ** (опорна старша школа), **МНВК** (міжшкільний навчально-виробничий комплекс), **ЗНЗ ВНЗ** (загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів).

Літературна освіта школярів в умовах профільного навчання здійснюється в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу: однопрофільних і багатпрофільних школах, спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях, колегіумах. У загальноосвітньому навчальному закладі може бути один-два профілі або задоволення філологічної освіти здійснювати за рахунок уведення курсів за вибором для поглиблення базових предметів чи професійного спрямування.

Зміст профільного навчання взагалі та літературної освіти зокрема (перелік художніх творів з урахуванням профільного напрямку) має визначитися навчальним планом і програмою у форматі, які було представлено нами в першому розділі, 1.1, а також у поданих далі таблицях.

Таблиця 2.3

**Модель вивчення української літератури
для 10–11 профільних класів з української філології**

<i>№ З/п</i>	<i>Вид діяльності; тип, різновид уроку літератури</i>	<i>Кількість годин</i>
1.	Вивчення творчості письменників, аналіз художніх творів	80
2.	Розвиток мовлення	8
3.	Позакласне читання, новинки художньої літератури	6+2
4.	Література рідного краю, місцеві літературно-мистецькі видання	6+2
5.	Виразне читання	6
6.	Узагальнення й систематизація літературних знань і вмінь	8
7.	Тематична атестація	8
8.	Удосконалення, корекція написаного (за результатами уроків розвитку мовлення, темати- чного оцінювання, тестування тощо)	8
9.	Резервний час	6
		80 + 60 = 140

Таблиця 2.4

**Модель вивчення української літератури
для 10–11 класів природничо-математичного, спортивного та технологі-
чного профілів загальноосвітніх навчальних закладів**

<i>№ З/п</i>	<i>Вид діяльності; тип, різновид уроку літератури</i>	<i>Кількість годин</i>
1.	Вивчення творчості письменників, аналіз художніх творів	30,5

2.	Розвиток мовлення	4
3.	Позакласне читання, новинки художньої літератури	2+1
4.	Література рідного краю, місцеві літературно-мистецькі видання	2+1
5.	Виразне читання	2
6.	Узагальнення й систематизація літературних знань і вмінь	2
7.	Тематична атестація	4
8.	Удосконалення, корекція написаного (за результатами уроків розвитку мовлення, тема- тичного оцінювання, тестування тощо)	2
9.	Резервний час	2
		30,5 + 22 = 52,5

Таблиця 2.5

**Модель вивчення української літератури
для 10–12 класів із суспільно-гуманітарним та
художньо-естетичним профілями**

<i>№ З/п</i>	<i>Вид діяльності; тип, різновид уроку літератури</i>	<i>Кількість годин</i>
1.	Вивчення творчості письменників, аналіз художніх творів	40
2.	Розвиток мовлення	4
3.	Позакласне читання, новинки художньої літератури	2+2
4.	Література рідного краю, місцеві літературно-мистецькі видання	2+2
5.	Виразне читання	4
6.	Узагальнення й систематизація літературних знань і вмінь	4
7.	Тематична атестація	4
8.	Удосконалення, корекція написаного (за результатами уроків розвитку мовлення, тема- тичного оцінювання, тестування тощо)	4
9.	Резервний час	2
		30 + 40 = 70

*у таблицях подано розрахунки з тої кількості годин, які було виділено МОН

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошина Н. Й. Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 19: Педагогічні науки. – Миколаїв: МДУ, 2007.
2. Клочек Г. Королева искусств – на задворках образования // <http://www.zn.ua>.
3. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
4. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27-72.
5. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.

III. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕТНОГО ВИПУСКНИКА-ЧИТАЧА: МОДЕЛЬ, СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

3.1. Концепція моделі компетентного випускника-читача

Модель компетентного випускника-читача в системі літературної освіти зорієнтована на досягнення практичних літературно-мистецьких досягнень, досвід особистої участі в читацькій діяльності, вироблення ціннісних орієнтирів засобами літератури та мистецьких творів, які допоможуть йому самовизначитися й самоутвердитися у професійному житті, соціумі. Також модель вибудовувалася з урахуванням ряду принципів: соціо-, природо- та культуровідповідності, особистісно-діяльнісної зорієнтованості, художньо-мистецької вартісності твору, діалогізму й полілогізму з мистецьким твором, системності духовно-мистецького збагачення читача, толерантності й гуманності в ставленні, оцінці один до одного та літературно-мистецького явища, доцільності й оптимальності у відборі компетенцій літературної діяльності читача.

Засадничими є змістові лінії літературної освіти школяра, визначені Державним стандартом, що передбачають реалізацію літературознавчої, аксіологічної та культурознавчої складових. На нашу думку, вони мають бути доповнені ще двома: комунікативно-мовленнєвою (розвиток зв'язного мовлення учня-читача, риторична компетенція, уміння виразно читати підготовлений та вивчений текст), діяльнісною (загальні уміння й навички та специфічні в сфері літературної освіти).

Реальність соціо-, природо- та культуроорієнтованої діяльності читача в системі літературної освіти на особистісному рівні передбачає його включення як суб'єкта співпраці, здатного вступати в діалог із культурою свого народу та інших національностей. Духовно-мистецька культура може виступати власне як літературна діяльність, носити як загальнокультурний, так і професійно-літературний (мистецький) характер. Тільки в системі особистість читача набуває літературно-мистецького змісту й реалізує себе в літературно-читацькій діяльності.

Тобто, особистість випускника набуває не тільки навиків із читання, а спроможна засвоєну духовно-мистецьку культуру свого народу, інших національностей засобами літератури спроектувати на вибудову своєї ціннісно зорієнтованої, професійної моделі життя, щоб забезпечити свій успіх, сталий розвиток, свою конкурентну спроможність на ринку праці. Це становитиме основу формування її літературної компетентності.

Отже, *літературна компетентність* – стала якістю літературної освіти особистості-читача, яка забезпечує нерозривну єдність її літературної спрямованості і літературного досвіду в системі духовно-мистецької, літературної, читацької діяльності.

Вище викладене можемо представити в логіко-семіотичній моделі (ЛСМ), рис. 3.1.



Рис. 3.1. Модель «літературна компетентність» і сфери вибудови літературної освіти випускника-читача

Відповідно до «Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти середньої освіти» маємо взяти до уваги, по-перше, профільність старшої школи, по-друге, психолого-педагогічні особливості старших підлітків, по-третє, специфічні характеристики літературного розвитку цієї категорії школярів. Тому, вибудовуючи модель компетентного випускника-читача, необхідно спиратися на такі форми і методи, які ставлять старшокласника в позицію дослідника, першовідкривача, щоб задовольнити його особистісні інтереси та мотиви. У зв'язку з цим особливою перспективністю й евристичністю виділяється метод проектів.

Даний метод у системі літературної освіти зорієнтовано на самостійну діяльність учня-читача з літературним (мистецьким) твором, органічно поєднується з груповим підходом до навчання та учіння і спрямований на вирішення літературно-мистецької проблеми засобами художнього твору. Також цей метод забезпечує суб'єктну позицію учня-проектанта-читача під час осягнення тканини художнього твору, спроможність висловити свою авторську позицію, вступити в діалог, полілог з автором, літературним персонажем, колегою учнем-читачем, соціумом, вітчизняною та світовою культурою тощо.

У кінцевому результаті такий підхід сприятиме вибудові та реалізації власної траєкторії літературних досягнень випускника-читача. Відповідно досягнення випускника можуть матеріалізуватися в літературне портфоліо учня-читача як накопичувальний засіб видів робіт. Портфоліо учня-читача засвідчує як кількісну, так і якісну оцінку його досягнень, літературної компетентності.

Логіко-семіотична модель (ЛСМ, рис. 3.2) суб'єктивного духовно-мистецького досвіду компетентного випускника-читача містить три сфери:

- літературні знання і навички (навичкова здатність) узгоджуються із знаннями, уміннями, навичками, нормами й цінностями державної програми;
- сфера літературної творчості передбачає творчо-продуктивну діяльність шляхом реалізації компетентнісної стратегії;
- емоційно-ціннісна сфера учня-читача відповідає прагненням та нормам як загальнолюдським, так і здатність жити й діяти за вищими духовними законами (див. ЛСМ-2, рис. 3.2).

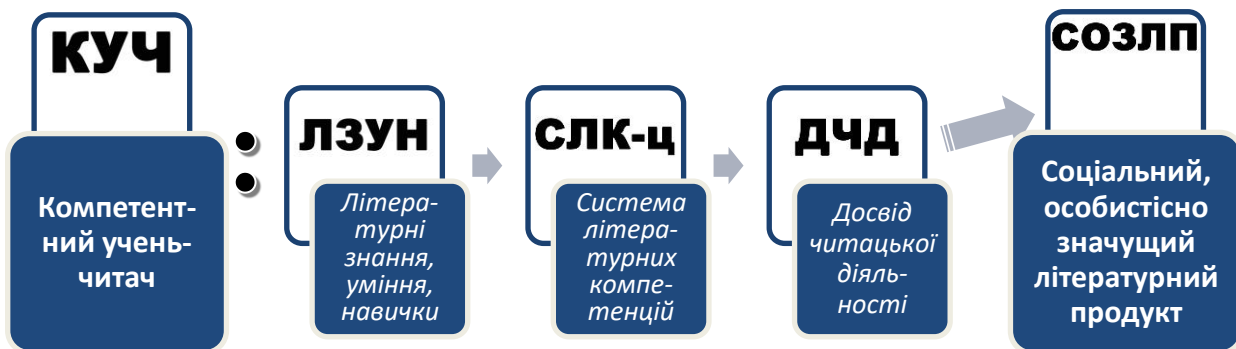


*Рис. 3.2. Складові суб'єктивного
духовно-мистецького досвіду випускника-читача*

Виходимо з того, що, не заперечуючи формування міцних літературних знань, умінь і навичок, які необхідні для духовно-мистецького розвитку дитини-читача, орієнтуємо вчителя-словесника на озброєння школяра такими нормами, прийомами, способами читацької діяльності, які під час літературної практики він може використати, застосувати для вирішення специфічних літературних завдань, а також, не менш важливо, різноманітних життєвих і в перспективі професійних потреб.

Запропонований компетентнісний підхід у системі літературної освіти школярів передбачає засвоєння ними не тільки окремих знань, умінь, а й оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного напрямку є відповідна сукупність освітніх, читацьких компонентів, що забезпечуватимуть особистісно-діяльнісний характер літературно-мистецької співпраці: «учень → автор → художній твір → персонаж → учитель → джерела комунікації → соціум → світова культура».

Основа моделі – компетентнісно-діяльнісна парадигма, яка не заперечує знання, уміння й навички, але, обмежуючись лише цим, провокуємо учня бути пасивним об'єктом. Тому для нас важливо зважити на теорію діяльності А. Леонтьєва, яка забезпечить перетворення школяра на активного суб'єкта співпраці в процесі літературної, читацької діяльності. Відповідно маємо зробити доповнення. За умов упровадження компетентнісно-діялісного підходу традиційна тріада має бути доповнена новими дидактичними одиницями:



Знаннєва парадигма в учнів формує практичні уміння й навички, але вони не стають внутрішньою умовою руху особистості до мети. Посилити її маємо системою літературних компетенцій, щоб учень-читач оволодівав такими діями і операціями, які забезпечать перетворення суми знань у здатність навчатися впродовж усього життя. Набуття учнем-читачем досвіду читацької діяльності забезпечить розвиток і поглиблення тих чи інших компетентностей, щоб стати інтелігентним читачем, духовно-багатою Особистістю. Такий випускник житиме й діятиме як успішний, конкурентоспроможний громадянин незалежно від соціально-політичних, економічних змін у суспільстві, світі, вироблятиме соціальний й особистісно значущий продукт.

Зважимо й на той факт, що 57-ма сесія Генеральної Асамблеї ООН оголосила десятиріччя (2005-2014 р.р.) декадою Освіти для сталого розвитку.

Освіта для сталого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських якостей – знань, умінь і навичок, стосунків, стилю діяльності людей і спільнот, рис особистості, компетентностей, які забезпечуватимуть постійне підвищення якості життя.

Тому система ключових компетентностей випускника-читача забезпечуватиме одночасно/паралельно набуття ним особистісного досвіду формування здатності до сталого розвитку, досягнення акме-розвитку (на сьогодні) шляхом осягнення й засвоєння духовно-мистецької культури українського народу та інших національностей, яка закладена у зміст літературної освіти.

3.2. Модель компетенцій учня-читача в системі літературної освіти (предметний і міжпредметний рівень)

Набір компетенцій, якими має оволодіти учень-читач упродовж шкільного життя (і не тільки), відбирався нами з урахуванням напрацювань науковців і вчених, погляду управлінців і адміністрацій навчальних закладів, думки вчителів-словесників, а також точки зору самих учнів-читачів. У зв'язку з цим автором було проведено серію опитувань різної категорії респондентів у містах і областях (Миколаїв, Кіровоград, Полтава, Херсон) під час читання лекцій, зустрічей, презентації проекту концепції літературної освіти школярів в умовах профільної диференціації, відвідування навчальних закладів різного рівня та проведення власних уроків із літератури в Першій українській гімназії ім. М. Аркаса, загальноосвітній школі № 39 I-III ступенів Миколаївської міської ради, Котляревській загальноосвітній школі I-III ступенів, Мішково-Погорілівській загальноосвітній школі I-III ступенів Жовтневої районної ради.

Ядро моделі компетенцій літературної освіти склали ті, які дають можливість випускникові навчального закладу, незалежно від майбутньої сфери професійної діяльності, виявити свою здатність до адекватного осягнення духовно-мистецької культури як вітчизняної, так і світової. А також бути літературно розвинутою Я-особистістю, яка може одержувати естетичну насолоду від літературно-мистецького твору, достойно поцінювати напрацьоване поколіннями, продукувати свої літературні або/й мистецькі тексти. Важливо, що такий читач зможе вибудовувати таку систему цінностей, яка допоможе йому толерантно ввійти в соціум, світовий простір, не розгубитися, не втратити свого Я, бути конкурентоспроможним, патріотично зорієнтованим, досягаючи своїх вершин майстерності (на сьогодні), щоб забезпечити свій сталий і літературно-духовний, і професійний розвиток.

Набір компетенцій літературного розвитку читача має враховувати як базовий стандарт, який не повинен бути меншим за кількість змістових ліній літературної освіти, визначених Державним стандартом, і тими, що нами додані, а також ті, що є актуальними на даний момент вивчення літературно-мистецького матеріалу, і сприятимуть його зростанню, за умови, що учнем цей стандарт поповнюється тими, що допоможуть це зреалізувати. Кожен має визначитися сам: скільки, коли, за яких умов тою чи іншою здатністю має оволодіти, розвинути, сформувати, щоб стати компетентним і засвідчити рівень свого майстерного володіння. Тобто, керуватися принципами доцільності, оптимальності, розумної та якісної кількості.

Набір можливих компетенцій і їх змістове наповнення подаємо в такому варіанті, вважаючи, що вони забезпечать формування літературної компетентності учня-читача, випускника будь-якого навчального закладу.

Читацька діяльність випускника навчального закладу у процесі літературної освіти включає сукупність загальних і специфічних компетенцій, творчих дій, спрямованих на співучасть із автором, персонажем, літературним текстом щодо сприйняття/несприйняття, осягнення тканини художнього твору, розуміння підтексту змодельованих картин життя, здатність їх інтерпретувати та конструювати власний текст відповідно до читацького рівня, життєвого досвіду шляхом мимовільних або/і цілеспрямованих операцій із метою духовно-естетичного збагачення Я-особистості.

Духовно-мистецька культура, літературна освіта, читацька діяльність школяра та професійно-фахова вчителя літератури включає систему специфічних і загальних компетенцій:

● **Компетентність літературно-мистецька учня-читача** як ключова інтегральна якість, модель його соціального досвіду, що забезпечує наповнення культурного, освітнього та діяльнісного простору Людини-читача і містить систему цінностей, компетенцій (як загальних, так і специфічних), які набуті (вироблені) ним у процесі літературно-мистецької співпраці: «учень → автор → художній твір → персонаж → учитель → джерела комунікації → соціум → світова культура».

Складовими її є такі компетенції: *читацька, літературознавча, металінгвістична, комунікативно-мовленнєва, когнітивна, аксіологічна, прогностична, соціальна, технологічна, інформаційна, візуалізаційна, фасилітативна, креативна, рефлексивна, валеологічна, організаційна тощо.*

● **Компетенція читацька** – набута здатність учня до виконання читацьких дій, які сформовані з метою задоволення естетичних, інтелектуальних і діяльнісних потреб людини, що забезпечать діалогічну єдність співпраці з автором, літературним персонажем, проникнення в нетлінну сутність твору, розуміння текстових і підтекстових уявно змодельованих картин життя тощо.

● **Компетенція проектно-конструкторська** як спосіб і готовність учителя літератури орієнтуватися та діяти в тій чи іншій сфері діяльності, здатність витримувати систему компетенцій (концептуально-прогностичних, конструкторсько-операційних, моніторингово-рефлексивних, програмно-інструментальних), інтегрувати та вирішувати різні групи навчально-виховних і педагогічних завдань, моделюючи одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого результату.

● **Компетенція металінгвістична (лінгвістична)** – здатність учня-читача до осягнення специфічних мовних засобів письменника, що відбивають у певному

твори авторську позицію, з'ясування закономірностей організації мовних засобів у художньому творі відповідно до жанрово-родової та стильової манери письма, встановлення діалогічних відношень між об'єктами й суб'єктами всередині художнього твору, визначення складників чи/і композиційних елементів твору та їх позиційних значень.

Виявом металінгвістичної компетентності учня-читача є вміння виявляти та тлумачити авторське мовлення як вираження індивідуальної, особистісної, значеннєвої позиції письменника, його духовного світосприйняття в порівнянні з висловленнями персонажів, оповідачів твору. Об'єктами й суб'єктами дослідження металінгвістики є репліки дійових осіб та опосередкована присутність автора у драматичному творі; внутрішній монолог ліричного героя, що відтворює переживання; мова і мовлення між персонажами, персонажем і оповідачем, оповідачем і автором в епосі; композиційне виокремлення мови персонажа, оповідача чи автора. Об'єктами є авторські монологи, риторичні та внутрішні монологи персонажів. Тенденції металінгвістики наявні в епістолярних творах, мемуарно-щоденниковій прозі, стилізаціях, пародіях й інших формах інтертекстуальності.

● **Компетенція комунікативно-мовленнєва** – здатність учня-читача до різновекторного виконання, відтворення літературного твору напам'ять або/і під час виразного, художнього читання, розказування; вміння матеріалізувати в усній або/і писемній формі шляхом конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання за текстом художнього твору, підготовки висловлювання за визначеною темою, проблемою, яка враховуватиме жанрово-стильову манеру письма прочитаного літературного тексту чи створення власного оригінального твору.

Оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю школярами має виявити рівень читацьких умінь щодо відтворення по пам'яті виучуваного твору, застосовуючи техніку виразного читання, уміння користуватися різними видами переказування, способами відтворення прочитаного. Наприклад, переказати сцену від імені літературного персонажа; запропонувати інший варіант розв'язки чи колізії, яка представлена автором художнього твору; увести іншу сюжетну лінію (літературного героя (-їв)), суголосну сучасним реаліям життям. Після вивчення теми «Міфи. Фольклорні твори різних жанрів і форм» учням можна запропонувати теми, а форму і жанр обрати самостійно. Наприклад: «Як козаки ввійшли в Інтернет», «Козаки-характерники ХХІ століття», «Двобій братів Котигорошків і Кличків» тощо.

● **Компетенція когнітивна** – здатність читача розширювати, поповнювати та поглиблювати свої знання про автора, персонажів художнього твору, до

поступового входження читацької свідомості в художній світ твору, змодельовану картину життя письменником. Набуваючи читацького та життєвого досвіду, когнітивна компетентність забезпечуватиме формування вміння не тільки розуміти задум автора, а й бажання продовжити його, матеріалізуючи у власний текст відповідно до жанрово-стильової манери письма автора, збагачуючи себе як інтелектуальну Людину-Читача.

● **Компетенція креативна** – набута або/і вроджена інтегральна пошуково-перетворювальна здатність, яка забезпечує розвиток творчих здібностей суб'єктів літературно-мистецької освіти (учня-читача й вчителя літератури) в процесі читацької діяльності, готовність їх до вияву творчих потенцій у будь-яких сферах діяльності, продукування за зразком чи/і оригінального власного літературного тексту, художнього твору, виявляючи при цьому особистісне ставлення до прочитаного, змодельованої та оточуючої дійсності, самого себе.

Креативна компетентність уключає низку **компетенцій** і якостей, якими має оволодіти учень-читач, виявляючи тим самим рівень літературно-читацької обдарованості як здатність: до творчої спостережливості за художнім твором; у використанні образної та логічної пам'яті; до сенсорних відчуттів: зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, термічних; до використання відтворюючої та творчої уяви; перевтілюватися у створений образ; уявляти та фантазувати; володіти словом для творення усних і письмових текстів, відповідей.

● **Візуальна компетенція** – здатність самостійно добувати, аналізувати, відбирати, кваліфіковано моделювати та ефективно використовувати/застосовувати інформацію під час професійно-методичної підготовки словесника та літературної освіти школярів, де посередниками будуть наочні та технічні засоби, інформаційні технології, мультимедіа-ресурси тощо. Реалізація візуальної компетентності суб'єктами педагогічного процесу сприятиме їх професійному зростанню та духовно-естетичному збагаченню, бути конкурентоспроможним, мобільним і гнучким у швидкозмінному соціумі, світі, здатним конструктивно й толерантно входити в міжкультурний простір.

● **Фасилітативна компетенція** – здатність учня-читача та вчителя-словесника бути організатором, консультантом і партнером, жити і діяти компетентно й гуманно в літературно-мистецькому та особистісному просторі, емпатично розуміючи один одного, з безумовно позитивним ставленням і повагою поза всякими умовами один до одного, відчувати себе рівним серед рівних, узгоджуючи свої дії з діями партнерів, толерантно і з повагою ставитися один до одного.

Складові фасилітативної компетентності:

- емпатичне розуміння один одного в процесі літературної освіти, міжособистісних контактів;
- безумовне позитивне ставлення та повага поза всякими умовами один до одного під час читацьких (професійно-фахових) дій, у життєвих ситуаціях;
- конгруентність кожного, його читацьких (професійно-фахових) дій під час співпраці між собою та з літературно-мистецьким матеріалом.

Ключові компетенції словесника-фасилітатора у співпраці з учнем-читачем:

1. Здатність бути присутнім, щоб упевненістю та довірою наповнити простір співпраці.

2. Уміти бути безстороннім і неупередженим, щоб будь-яка точка зору (позитивна чи/і негативна) була почута або/і з розумінням прийнята, толерантно й аргументовано спростована чи підтверджена.

3. Знати, яку методикку, технологію обрати/запропонувати, щоб мати гарантований планований результат.

4. Уміти організувати процес учіння, читацькі й міжособистісні дії не тільки за лінійним принципом, а входити в синергетичний життєвий і літературно-мистецький простір.

5. Опосередковано впливати на внутрішній світ читача, вибудувати особистісно зорієнтовану систему цінностей та формування успішної Я-особистості.

6. Уміти спілкуватися, говорити так, щоб тебе почули, відчули і зрозуміли та сприйняли.

7. Приймати учнів такими, якими вони є, створювати ситуацію успіху, щиро радіти його/своєму успіхові.

8. Об'єктивно організувати само- (взаємо-) оцінювання за чітко визначеними критеріями у відповідності до літературно-мистецької парадигми розвитку учня-читача чи гіпотетично ідеальної моделі учня-читача.

Набір компетенцій як учителем літератури, так і учнем-читачем може видозмінюватися, доповнюватися. Усе залежить від готовності кожного суб'єкта літературної освіти вибудувати для себе таку модель, яка сприятиме його акме-розвиткові. Але кожна з обраних чи/і вибудованих моделей має бути включена до траєкторії особистого літературного розвитку й занесена до персонального Портфоліо читача.

3.3. Система цілей і діагностичних здатностей учнів-читачів у літературно-мистецькому просторі

Модель системи цілей і діагностичних здатностей у літературно-мистецькому просторі може мати такий вигляд:

I. Рецептивно-продуктивний рівень

1. Розпізнавання: виявлення знань щодо фактів із життя письменника, літературного персонажа, здатності визначати автора художнього твору, приналежності дійових осіб до того чи іншого художнього твору; розуміння сюжету (фабули) твору, теоретико-літературних понять.

2. Відтворення: виявляти розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору; здатність передавати події, що відбуваються у творі, передавати (розповідати) зміст епізодів, подій, зміст художнього твору в цілому; користуватися різними видами переказування (стисле, вибіркоче, детальне); розкривати, з'ясувати зміст теоретико-літературних понять.

3. Конструювання: виявляти здатність учнів будувати тексти у згорнутому та поширеному варіантах, стисло й повно давати відповіді на питання; встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між особистістю письменника й соціальними явищами, його біографією і творчістю, між подіями в художньому творі, між темою твору й культурологічним контекстом епохи, в яку він був написаний; характеризувати літературний процес, творчість письменника (-ів), героїв художнього твору (-ів); аналізувати й інтерпретувати художній твір, образи (за зразком, алгоритмом, у стандартних і нових ситуаціях), застосовуючи теоретико-літературний інструментарій; аргументувати свої враження від прочитаного й аргументувати своє твердження, урахувавши жанрово-стильову манеру письма художника слова, композиційну особливість твору, свій життєвий і читацький досвід, щоб пізнати «Я-себе-соціум».

II. Оригінально-позиційний рівень

4. Творення: виявляти здатність учня-читача в оцінюванні художньо-мистецької вартісності твору, особистості письменника, його творчості, літератури взагалі на інтелектуально-емоційному та аналітичному рівнях, у власному

культурологічному контексті; вміння до продовження задуму письменника чи підготовки авторського тексту з урахуванням жанрово-стильової манери письма митця, культурно-історичних умов, у яких писався твір, логіки подій, обставин життя і творчості автора; створювати власний художній текст, вибудовуючи систему подій, художніх образів зі своєю, індивідуальною інтерпретацією.

Реалізація системи цілей і діагностування здатностей учня-читача відбувається у два етапи: **перший варіант** – протягом одного уроку виявляється навченість учнів на рецептивно-продуктивному рівні, другий, оригінально-позиційний, виявлений може бути на уроці розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (написання творчих робіт, виразне (художнє) читання літературних текстів тощо). Сума одержаних балів за рівні ділиться на два. Виставлений бал є результатом тематичного оцінювання знань і рівня навченості учня-читача. **Другий варіант** – урахування трьох складових: знання літературного матеріалу на рецептивно-продуктивному рівні, вміння складати власні тексти на оригінально-позиційному та здатність учня-читача відтворювати вивчений художній твір напам'ять засобами виразності. Тоді сума балів, які одержав учень, ділиться на три.

3.4. Рівні сформованості та критерії оцінювання літературної компетентності учня-читача

Усебічний розвиток особистості української дитини, вимоги до освіченості учнів і випускників основної і старшої школи, гарантії держави в їх досягненні визначаються Державним стандартом базової і повної середньої освіти. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у Державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях: мови і літератури; суспільствознавство, естетична культура, математика, природознавство, здоров'я і фізична культура, технології, і затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24.

Освітня галузь «Мови і літератури» складається з мовного і літературного компонентів, кожен із яких має свої складові, ті ж, у свою чергу, містять кілька наскрізних змістових ліній. Метою їх є формування комунікативної і літературної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що базуються на знаннях, вміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях. Літературний компонент містить такі: аксіологічну, літературознавчу та культурологічну. Ці змістові лінії формують літературну компетенцію школярів.

Маємо для себе з'ясувати ті протиріччя, які, мабуть, виникали під час підготовки Державного стандарту взагалі й літературного компоненту зокрема, та визначитися як діяти в їх реалізації, зважаючи на специфіку предмета літератури як мистецтва слова, «красного письменства» та профільне спрямування старшої школи.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти як проект змістовими лініями літературної освіти передбачав літературознавчу, культурологічну й порівняльну. Заявлена аксіологічна складова знайшла своє відображення в контексті культурологічної. В основній школі це означено досить прозоро: «... визначати національні, конкретно-історичні та загальнолюдські цінності творів різних національних культур, ...» [2], що не скажеш про старшу школу. Доцільність виокремлення власне аксіологічної змістової лінії є очевидною. Аргументації нами наведені будуть далі. Виникає питання щодо доцільності введення/залишення порівняльної лінії. Якщо компаративні зв'язки для основної школи не є настільки актуальними, хоча можливими й необхідними, то для старшої школи – одними із засадничих. Власне культурологічна й порівняльна лінії у сув'язі забезпечать старшокласникам розуміння місця вітчизняної літератури в європейській, уявлення про різні прояви і форми національної культури й літератури у світовому вимірі. Не випадково вперше авторами класичної програми з літератури Н.Волошиною, О.Бандурою були введені міжпредметні зв'язки, а в новій програмі авторського колективу Інституту педагогіки АПН України під редакцією професора Н.Волошиної поглиблено це було до рівня рубрик: «Літературні паралелі» і «Мистецькі аналогії». Продовжили цю необхідну тенденцію автори нині чинної програми з літератури за загальною редакцією Р.Мовчан, подавши додатки: «Мистецький контекст» і «Міжпредметні зв'язки». Отже, назване засвідчує необхідність хоча б у практичній діяльності словесника визначати під час планування літературної освіти школярів порівняльну змістову лінію.

Асиметрія між духовністю і матеріальністю, полонізація засобів масової комунікації творами, які більше культивують жорстокість, наше прагнення закласти нову систему цінностей для формування духовно-багатої, естетично розвинутої Я-особистості потребує реалізації аксіологічної змістової лінії. Компетентне професійно-фахове вирішення зазначеного компонента вчителями-словесниками сьогодні важко уявляється і в методиці недостатньо описано. Важливо в цій ситуації уникати однозначності в оцінках і в потрактуванні змальованих уявних картин дійсності в художньому творі, представлених персонажів, образів, появи в літературно-мистецькому процесі тої чи іншої особистості, яка світ змальовує не тільки в реалістичному вимірі. Якщо учень-читач/глядач/слухач стоятиме перед вибором: вартісне-примітивне, прекрасне-потворне і т. ін., а вчитель сприятиме виборіві

чи/і побудові дитиною власної системи цінностей відповідно до її нинішнього естетичного розвитку, то є певні гарантії формування розвинутої Я-особистості, яка житиме за тим стандартом, що сама спрогнозувала і нестиме відповідальність за зроблений вибір самостійно, не звинувачуючи нікого, що їй таку модель поведінки чи життя «нав'язали».

У професійно-фаховій діяльності вчитель літератури не повинен забувати про комунікативно-мовленнєву компетентність читача. Результат читацької діяльності школяра – це здатність побудувати усне чи писемне мовлення у відповідності до жанрово-стильової манери письма автора. Тоді школяреві *стає зрозуміло*, для чого він вивчав літературні жанри, роди, стилі тощо. А його читання (і напам'ять також) засвідчує його ж естетичний рівень сприймання і розуміння ідеї автора, закладену в художньому творі. Традиційною у свідомості та діях словесників залишається позиція, що завершення вивчення художнього твору має закінчитися написанням твору-роздуму. Компетентнісний підхід і до професійно-фахової діяльності вчителя-словесника й школяра вимагає багатоаспектності у формуванні читацьких умінь і навиків. Вінцем одного з таких навиків є здатність учня підготувати творчу роботу (не тільки твір-роздум), яка буде враховувати і розкривати манеру письма митця, чи створити власний оригінальний текст, зрозумівши задум, ідею автора. Але за будь-яких обставин, необхідна система уроків розвитку зв'язного мовлення, виразного читання, позакласного читання, літератури рідного краю (по 2 години кожного виду щочверті, на рік – по 8 годин), закладена ще авторами програми Н. Волошиною, О. Бандурою.

Це стосується й такого виду читацької діяльності як виразне читання/розказування художніх творів. За будь-якого варіанта, ми повинні сприяти формуванню впевненості в тому, що кожен може бути автором свого довершеного тексту в залежності від рівня літературного розвитку на сьогодні. Тому й завдання мають передбачати варіанти вибору, хоча б на чотирьох рівнях. Орієнтиром у формулюванні системи завдань, запитань, тем, оцінювання читацьких умінь могла б слугувати вибудована/задана траєкторія літературного розвитку учня-читача. Таке розуміння позиції, продемонстроване нами, містить модель гіпотетично ідеального випускника-читача. Модель проектувалася за положеннями, які запропонували у свій час Т. Гілберт (США), М. Бахтін (Росія), П. Білоус, Н. Пастушенко (Україна).

Нами враховувалися різні підходи науковців і вчених щодо типології читача. Літературознавцями запропоновано було такі варіанти: «імплицитний (ідеальний) читач» (Вольфганг Ізер); «поінформований читач» (Стенлі Фіш); «взірцевий (зразковий) читач», «читач-сучасник» (Умберто Еко); «архічитач (статистично-середній)» (Мішель Ріффатер); «уявний (гіпотетичний) читач», «задуманий читач» (Е. Вульф); «читач-мисливець» і «читач-мандрівник» (Герман Гессе); «віртуальний реципієнт – пасивний

читач і активний читач» (М. Гловинський); «уявний читач» і «концепціональний читач» (Герман Грімм); «концепірований читач» (Б. Корман); читач у Дж. Барта може бути і «духовним побратимом», і «вільним художником», і «читачем-навігатором»; «фіктивний (узагальнений) читач» (Олександр Білецький), «одухотворений читач» (за Олександром Потебнею), «читач-співрозмовник» (за Михайлом Бахтіним), у Лариси Завгородньої – це «читач-професіонал», «читач-критик», «читач-аматор», «звичайний читач».

Наша позиція узгоджується з парадигмою «читацькоцентризму», яку пропагують О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник, «... коли навіть не художній текст, а сам читач, його рецепція художнього твору мають бути в центрі уваги на уроці», а також Концепцією «Нова українська школа».

Логіко-семіотична модель гіпотетично ідеального випускника-читача може мати такий вигляд: *учень-читач, учень-дослідник, учень-критик, учень-літературознавець*, а надзавдання – формування **інтелігентного читача** (див. Розділ 2, с. 57).

Сформованість та здатність до компетентного виконання читацьких функцій учнем нами може бути структуровано на **4 рівні**, про які йшла мова в п.1.1:

- а) *початковий* – **розпізнавання** або **розпізнавально-відтворювальний (репродуктивний)**;
- б) *середній* – **відтворення** або **відтворювально-варіативний (адаптивний)**;
- в) *достатній* – **конструювання** або **варіативно-продуктивний (раціоналізаторський)**;
- г) *високий* – **творення** або **продуктивно-технологічний (новаторський)**.

Кожен із суб'єктів навчального процесу прагне досягти гарантованого планового результату. Яким би він не був, кожен повинен чітко його уявляти. З цією метою і вчитель-словесник, і учень-читач мають оволодіти функцією прогнозування. Її реалізація передбачає здатність вибудовувати **систему навчальних цілей**, яка складається з *цілеприпущення, цільовизначення, цілеутворення, цілездійснення, ціледосягнення; (планований кінцевий результат як образ бажаного й реального)* (детально про це, п.3.3, с. 81).

Набуття такої компетентності у професійно-фаховій і читацькій діяльності дозволить налагодити партнерські стосунки між учителем-учнем за чітко окресленими «правилами гри», з орієнтацією на гарантований планований результат і різнорівневі критерії оцінювання. Остання позиція – діагностування якості літературної освіти, повинна узгоджуватися з визначеною системою цілей на компетентнісному підході й ураховувати рівні та елементи в читацькій діяльності школяра, описані автором у публікаціях, які подані в списку літератури.

Вище викладене дає нам підстави стверджувати про можливість учителя літератури самостійно вибудовувати практичну професійно-фахову діяльність та зміст літературної освіти школярів за одним із варіантів набору змістових ліній, що враховує їх наявність і у Державних стандартах, і потребою практичного втілення під час співпраці учня-читача й учителя-словесника:

I варіант змістових ліній: аксіологічна, літературознавча, культурологічна (за Державним стандартом);

II варіант: аксіологічна лінія, літературознавча лінія, культурологічно-порівняльна лінія, комунікативно-мовленнєва лінія, діяльнісно-операційна лінія (наш варіант).

Наприклад, реалізація комунікативно-мовленнєвої змістової лінії передбачає забезпечення «виконавської діяльності» школярів – читання творів напам'ять (і не тільки). Відповідно до описаної вище моделі можна вибудувати конструкт оцінювання такої читацької діяльності, узгодивши її з 12-бальною системою, за такими рівнями: *кваліфіковане читання – виразне читання – майстерне читання – художнє читання АБО: підготовлене читання – кваліфіковане читання – виразне читання – художнє читання*. Тим самим ми означили ті компетентності й компетенції читача, якими він має оволодіти у своїй читацькій діяльності.

Регулятивом діяльності суб'єктів навчального процесу є Концепція літературної освіти, Державні стандарти, Державні програми з літератури та рекомендації Міністерства освіти і науки України.

Для реалізації аксіологічної й культурологічної ліній літературного розвитку читача під час моделювання життєвої ситуації або здійснення життєвого вибору слід спиратись на моральні традиції українського народу: співчуття, толерантність, поміркованість, виваженість, бажання допомогти, милосердя, колективізм, совісність.

Забезпечення порівняльної (компаративної) змістової лінії вимагає, щоб учитель чітко визначив перелік текстів для зіставлення, уклав його список для учнів і заздалегідь довів до їх відома, відібрав уривки, фрагменти текстів, змодельовав систему різноваріативних запитань і завдань для сприйняття, усвідомлення та осмислення відібраного матеріалу. Зоровий і слуховий ряди літературно-мистецьких творів, які будуть використані під час порівняльної діяльності, мають бути в дозованому форматі представлені читачеві й продемонстровані на високому естетичному й технічному рівні, з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог. Сьогодні цьому слугують Інтернет, інформаційні технології, використання комп'ютерної техніки, презентаційних слайдів тощо.

Комунікативно-мовленнєва змістова лінія словесником може бути зреалізована за умови, що кожен із підвидів (розвиток мовлення; виразне читання) буде спланований і представлений як варіативна програма з розвитку зв'язного мовлення в особистісно зорієнтованому просторі з урахуванням рівнів реакції на літературно-мистецьке явище (твір) і навчальних досягнень учнів, типів мовлення та жанрово-стильової манери письма. Така програма включає як класну роботу, так і можливий зміст мовленнєвої діяльності учня вдома самостійно, спільно з членами сім'ї та її оформлення і матеріалізація у продукт співпраці.

3.5. Оцінка рівня сформованості літературної компетентності учня-читача за компетенціями

Компетентнісно-діяльнісна модель літературної освіти школярів урахує набір визначених компетенцій учня-читача, зорієнтована на предметний і міжпредметний рівні, уключає загальні критерії літературної компетентності школярів, систему цілей і діагностичних здатностей. Отже, можемо виділити складники, за якими оцінюватиметься сформованість літературної компетентності учня-читача за компетенціями.

Система компетенцій, якими оволодіває учень-читач під час літературної освіти, складається з компонентів, які можуть учителем структуруватися до рівнів навчальних досягнень і реалізовуватися в нормах оцінок, що визначені Міністерством освіти й науки України, і встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь, навичок і літературних компетенцій школяра та показником оцінки його компетентності в балах.

Нижче подано компоненти початкового, середнього, достатнього і високого рівнів по кожній із можливих змістових ліній літературної освіти школярів, компетентностей, компетенцій у системі духовно-мистецької культури. Вони продиктовані Державним стандартом базової і повної освіти літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» [2], практикою вивчення літератури в різних типах середніх загальноосвітніх навчальних закладах основної і старшої школи та нашими доповненнями, які подані в параграфі 3.2., с. 76.

Запропонований набір літературних компетенцій як *«базові предметні»* продиктовано вимогами Державного стандарту взагалі й літературного компонента зокрема, практикою учителів-словесників, досвіду автора, який описано в публікаціях [11, 12-15], та вимогами наказу Міністерства освіти і науки України щодо

загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти й може бути таким:

АКСІОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ

Рівні набуття, дося- гнення	Критерії оцінювання літературної компетенції, досягнень учня-читача
I. Початковий (розпізнавання)	<ul style="list-style-type: none">- <i>уміє з допомогою словесника, товаришів вибудовувати особисті ціннісні орієнтири під впливом художнього твору, який вивчається, специфіки читацької діяльності, психологічних, інтелектуальних можливостей і соціальних викликів;</i>- <i>володіє елементарними способами самовизначення в ситуаціях вибору позиції на основі запропонованої автором художнього твору або/і власної;</i>- <i>уміє приймати рішення, брати відповідальність за їх наслідки залежно від навчальної, життєвої ситуації, системи обраних або/і власно вибудованої системи цінностей;</i>- <i>виявляє бажання жити й діяти за аналогом або/і особистісною ціннісною парадигмою;</i>- <i>може обґрунтовувати вибір ціннісно-поведінкової моделі літературного персонажа, висловлювати своє ставлення з проекцією на власну позицію</i>
II. Середній (відтворення)	<ul style="list-style-type: none">- <i>формулює особисті ціннісні орієнтири відповідно до представленої автором художнього твору поведінкової моделі, після аналізу та інтерпретації тексту, вивчення творчості письменника;</i>- <i>розуміє недоречність механістичного копіювання поведінки, системи ціннісних орієнтирів, що представлені автором в умовно змодельованих життєвих ситуаціях літературних персонажів;</i>- <i>вибирає самостійно або/і під керівництвом способи самовизначення щодо оцінки дій і вчинків персонажів і своїх, що стануть основою ціннісної моделі;</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - узгоджує свої рішення з наслідками власної поведінки у відповідності до ціннісної моделі, представленої автором, або/і вибудованої самостійно; - може прогнозувати свої дії і вчинки, їх оцінювати відповідно до авторської або/і особистісної ціннісної парадигми; - забезпечує свою сформовану ціннісну парадигму власною поведінкою, позицією в навчанні та житті
<p style="text-align: center;">III. Достатній (конструювання)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - коригує сформовану власну систему цінностей у процесі літературно-мистецької співпраці, намагається відповідати їй, збагачуючи своє Я-людини-читача; - достатньо володіє способами самовизначення, самооцінки в ситуаціях вибору на основі власної позиції з урахуванням умовно змодельованої картини життя літературних героїв як носіїв системи людських і національних цінностей; - демонструє здатний шляхом вироблення літературного продукту, своєї поведінки власне ставлення, активну життєву позицію; - реалізує індивідуальну освітню й ціннісну траєкторію в повсякденному житті з урахуванням загальнолюдських, національних та етнічних вимог і норм
<p style="text-align: center;">IV. Високий (творення)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - має сформовану (на сьогоднішній день) власну ціннісну парадигму, яка узгоджена відповідно до літературно-мистецького матеріалу, що вивчався; - досконало володіє способами самовизначення, самооцінки в ситуаціях вибору на основі тих художніх творів, які прочитані як програмові та самостійно вибрані, із власної громадянської і людської позиції; - уміє приймати адекватні рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, жити і діяти, узгоджуючи свою позицію з загальнолюдськими, вітчизняними й етнічними вимогами, не втрачаючи свого Я; - сповна реалізує свої людські, читацькі, професійні потенції відповідно до сформованої ціннісно-етичної парадигми як успішної, толерантної, конкурентоспроможної Я-особистості

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ

Рівні набуття, дося- гнення	Критерії оцінювання літературної компетенції, досягнень учня-читача
I. Початковий (розпізнавання)	<ul style="list-style-type: none">- розуміє і відтворює окремі факти, епізоди з життя письменника, літературного персонажа;- дає відповідь на питання;- вибудовує на репродуктивному рівні повідомлення, зазначаючи назву твору, імена й прізвища, події, факти;- упізнає літературний факт за описом або визначенням;- може назвати жанр твору, указати уривок або головних персонажів, висловити своє ставлення, недостатньо аргументуючи його;- упізнати, назвати теоретико-літературні поняття
II. Середній (відтворення)	<ul style="list-style-type: none">- виявляє розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору;- передає суть події, що відбуваються у творі, розкриває зміст епізодів, подій, художнього твору в цілому;- вибудовує повідомлення, сформулювавши тезу та навівши 1-2 аргументи;- висловлює оцінювальне судження описаного;- використовує різні види переказування (стисле, вибіркове, детальне);- розкриває, з'ясовує зміст теоретико-літературних понять, може навести приклади;- помічає фактичні помилки, мовленнєві, виправляє самостійно або/і за допомогою вчителя, товаришів
III. Достатній (конструювання)	<ul style="list-style-type: none">- виявляє здатність будувати тексти у згорнутому та поширеному варіантах, стисло й повно давати відповіді на питання; самостійно або/і під керівництвом учителя залучає для опрацювання різні джерела інформації;- встановлює і пояснює причинно-наслідкові зв'язки між особистістю письменника й соціальними явищами, його біографією і творчістю, між подіями в художньому

	<p><i>твори, між темою твору й культурологічним контекстом епохи, в яку він був написаний;</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>виявляє розуміння й уміння різних видів аналізу, застосовуючи в практиці своєї літературної діяльності; характеризує літературний процес, творчість письменника (-ів), героїв художнього твору (-ів);</i>- <i>аналізує й інтерпретує художній твір, образи (за зразком, алгоритмом, у стандартних і нових ситуаціях), застосовуючи теоретико-літературний інструментарій;</i>- <i>аргументує свої враження від прочитаного; наводить докази на підтвердження висловленої думки, ураховуючи жанрово-стильову манеру письма художника слова, композиційну особливість твору, свій життєвий і читацький досвід, щоб пізнати «Я-себе-соціум»;</i>- <i>переважно самостійно виправляє допущені помилки</i>
<p>IV. Високий (творення)</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>досконало й вільно володіє матеріалом та навичками різних видів аналізу з доречним їх застосуванням;</i>- <i>самостійно опрацьовує і використовує різні джерела інформації; виявляє здатність в оцінюванні художньо-мистецької вартісності твору, особистості письменника, його творчості, літератури взагалі на інтелектуально-емоційному та аналітичному рівнях, у власному культурологічному контексті;</i>- <i>уміє продовжити задум письменника чи підготувати авторський текст із урахуванням жанрово-стильової манери письма митця, культурно-історичних умов, у яких писався твір, логіки подій, обставин життя і творчості автора;</i>- <i>створює власний художній текст, вибудовуючи систему подій, художніх образів зі своєю, індивідуальною інтерпретацією;</i>- <i>як правило, не припускається помилок, може самостійно їх виправляти в своєму та чужому мовленні (за наявності)</i>

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ

Рівні набуття, досяг- нення	Критерії оцінювання літературної компетенції, досягнень учня-читача
I. Початковий (розпізнавання)	<ul style="list-style-type: none">- виявляє готовність вислухати і вступити в розмову, іноді вести суперечку або/і брати участь у дискусії;- висловлює свою думку, не аргументуючи її;- читає (розказує) підготовлений текст напам'ять, як правило, за заздалегідь підготовленою партитурою засобів виразності;- дає відповідь на запитання, переказує текст, уривок, але з використанням плану, схеми і т. ін.;- має недостатній досвід публічного виступу серед однокласників; діалог із товаришем, учителем під час вивчення художнього твору проводить на елементарному рівні;- поважає чужу думку, прислухається до порад і рекомендацій щодо побудови різного типу висловлювання;- може побудувати усне й письмове повідомлення за прочитаним твором;- допущенні помилки в усному й письмовому мовленні редагує, пояснює після попередньої перевірки вчителем
II. Середній (відтворення)	<ul style="list-style-type: none">- готовий вступити у спілкування, керуючись пізнавальними й особистими мотивами;- готовий і вміє чути й слухати іншого, щоб вести діалог;- висловлює переважно грамотно свої думки в монологічному мовленні за прочитаним художнім твором;- може після зауважень і рекомендацій учителя, товариша скоригувати свій виступ;- будує повідомлення від імені читача, літературного персонажа і т. ін.;- використовує різні види повідомлень, переказування, типи мовлення (опис, розповідь, роздум), якщо запропоновано план, алгоритм, схема, модель;- поширює тезу, використовує декілька аргументів із запропонованих або/і самостійно; виявляє навички

	<p><i>різних видів читання/розказування творів за самотійно й заздалегідь підготовленою партитурою;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>бере участь у дискусіях, обговоренні; поважає думку опонента;</i> - <i>готовий в основному зайняти свою позицію, поставити себе на місце іншого;</i> - <i>готує за зразком відгук на прочитаний/ переглянутий твір;</i> - <i>пропонує анотовані списки до творчості одного письменника;</i> - <i>орієнтується в періодичних виданнях з метою їх презентації під час вивчення літературно-мистецького матеріалу;</i> - <i>помічає змістові, мовленнєві, граматичні, стилістичні, у письмовому мовленні – орфографічні та пунктуаційні помилки, виправляє їх самотійно або/і за допомогою вчителя, товаришів</i>
<p>III. Достатній (конструювання)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>готовий вступити в розмову, діалог за прочитаним/переглянутим літературно-мистецьким твором;</i> - <i>аргументовано висловлює свою точку зору усно й письмово, використовуючи різні види й типи мовлення;</i> - <i>уміє коректно, толерантно виступати під час дискусії, суперечки, поважаючи думку іншого, спростовує чи заперечує її;</i> - <i>має достатній досвід публічного виступу, готує письмове повідомлення, реферат, доповідь за 2-3 джерелами;</i> - <i>готує бібліографічний список літератури до запропонованої проблеми, теми, користуючись різними каталогами;</i> - <i>самотійно складає різні плани, модель-схему виступу, повідомлення, творчої роботи, яка враховує в більшості своїй родову й жанрово-стильову манеру конкретного письменника, творчість якого вивчається на даний момент;</i> - <i>використовує можливі міжпредметні зв'язки, проводить літературні паралелі та мистецькі аналогії;</i>

	<ul style="list-style-type: none">- реалізує свою літературну творчість за зразком до виучуваного твору;- достатньо грамотно володіє усним і писемним мовленням;- оптимально використовує засоби виразного читання для відтворення/передачі ідейно-естетичного задуму автора художнього твору; презентує усно, письмово, з використанням інформаційних технологій різні літературно-мистецькі видання;- виступає публічно з повідомленням, реферативним дослідженням серед однокласників, на читацькій конференції;- готовий адекватно вибудовувати свій виступ, зважаючи на склад аудиторії, ситуації;- має сформоване почуття самоповаги й поваги до іншої людини, культури, іншої думки, позиції тощо;- переважно самостійно виправляє допущені помилки, класифікує з використанням алгоритму, схеми
<p style="text-align: center;">IV. Високий (творення)</p>	<ul style="list-style-type: none">- готовий уступити в розмову, діалог за прочитаним/переглянутим літературно-мистецьким твором, керуючись пізнавальними, діловими, особистісними мотивами;- веде цивілізований діалог на принципах плюралізму думок, поваги й толерантного ставлення до інших тверджень, культурних явищ різних національностей;- коригує свою поведінку під час спілкування;- матеріалізує свої знання, уміння, навички, здатності в літературно-мистецький продукт, який є логічним продовженням прочитаного/побаченого або/і створює оригінальний власний текст;- здійснює порівняльне, компаративне, культурологічне зіставлення текстів, вибудовуючи систему подій, художніх образів зі своєю власною індивідуальною інтерпретацією, відповідно до жанрово-стильової манери письма митця або/і власної, культурно-історичних умов тощо;- виявляє лідерські уміння, здатність керувати процесом спілкування;

	<ul style="list-style-type: none">- має досвід публічних виступів, взаємодії з різними групами людей;- застосовує засоби виразного читання з метою майстерного донесення до слухача ідейно-естетичної домінанти художнього твору;- активно використовує різнопланові джерела інформації як на папероноснях, так і електронних;- виявляє позитивні навички спілкування в полікультурному, поліетнічному й багатоконфесійному просторі, які базуються на знаннях історичних коренів і традицій різних національних спільнот і соціальних груп;- демонструє за будь-яких обставин почуття поваги до себе, інших, толерантно ставиться до носіїв різних культур;- як правило, не припускається помилок, може самостійно їх виправляти в своєму та чужому мовленні (за наявності), класифікувати
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волобуєва, Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів [Текст] / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 112 с.
2. Волошина, Н.Й. Технологія вивчення літератури в умовах оновлення змісту освіти [Текст] / Н.Й. Волошина // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – 336 с.
3. Гузик, Надія. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання [Текст] : науково-методичний посібник / Н.В. Гузик. – К., 2006. – 148 с.
4. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Література (Проект) [Текст] // Освіта України. – 14 січня 2003. – №1– 2. – С. 2-5.
5. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. – Наказ МОН України від 05.05.2008 р., № 371.
6. Зимняя, И.К. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И.К. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru>.

7. Колодько, Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Колодько Тетяна Миколаївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 18 с.
8. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Текст] // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендовані з освітньої політики. – К. : «К.І.С.» 2003. – 296 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) [Текст]: колективна монографія / Під заг. редакц. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
10. Компетентнісний підхід в освіті [Текст]: методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ / За редакц. І.В. Гавриш, К.А. Юр'євої. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 92 с.
11. Лутай, В.С. Філософія сучасної освіти [Текст] : навч. посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
12. Лушин, П.В. Учимся фасилитировать [Текст] : методическое пособие / П. В. Лушин, З.А. Ржевская, Е.Г. Данникова, Н.А. Колтко, О.А. Миненко. – Кировоград, 2003. – 52 с.
13. Макоедова, А.А. Формирование экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности гимназии [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Макоедова Анна Алексеевна; Московский педагогический государственный университет. – Смоленск, 2007. – 19 с.
14. Мистецтво життєтворчості [Текст]: наук.-метод. посібник у 2 ч. / Ред. рада : В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997.
15. Пестерева, Ю.В. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пестерева Юлия Владимировна; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2007. – 16 с.
16. Психологія і педагогіка життєтворчості [Текст] : навчально-методичний посібник / За редакц. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О. Тихоновича. – К., 1996. – 792 с.
17. Радченко, А.Є. Професійна компетентність учителя [Текст] / А. Є. Радченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 128 с.
18. Родигіна, І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання [Текст] / І.В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
19. Сазоненко, Галина. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) [Текст] / Г.С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.

20. Тевлін, Б.Л. Професійна підготовка [Текст] / Б.Л. Тевлін. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 192 с.
21. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru>.
22. Шуляр, В.І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція [Текст]: практико-орієнтована монографія / В.І. Шуляр; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : Видавництво «Ч», 2006. – 96 с.
23. Шуляр, В.І. Синергетика в системі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя літератури: концептуальні підходи [Текст] / В. І. Шуляр // Філософські науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 256 с.
24. Шуляр, В.І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи [Текст]: науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець : Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
25. Шуляр, В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5-9 класи [Текст] : практико-орієнтована монографія / В.І. Шуляр. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. – 284 с.
26. Шуляр, В.І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) [Текст] / В.І. Шуляр // Українська мова та література. – 2007. – Липень (27-28). – С. 47-72.

3.6. Риторична компетентність старшокласника-читача під час написання та захисту науково-дослідної роботи

Літературна освіта старшокласників в умовах глибокої профільної диференціації передбачає створення умов для розвитку творчого, аналітико-синтетичного, логічного й образного мислення учнів шляхом вироблення системи дослідно-пошукової і літературно-творчої роботи школярів.

Методологічною основою такої системи має стати концепція сучасної філософії про людину як носія сукупності суспільних відносин, де вона є суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування. Власне засвоєння учнями старшої школи різних видів діяльності забезпечуватиме їх мотиваційно-оцінний, навчально-пізнавальний, діяльнісно-пошуковий і контроль-рефлексивний аспекти навчання в

профільній школі, сприятиме їх особистісно фаховому виборові та майбутньому самоутвердженню в обраній професійній сфері.

Організація літературно-мистецької освіти школярів у профільній школі потребує формування специфічних навичок читацької діяльності учнів шляхом уведення їх у науковий простір (участь у роботі Малої академії наук, інтелектуальної конкуренції та ін.).

Формування власне риторичної особистості словесника й учня-читача взагалі та їх риторичної компетентності зокрема має стати предметом прискіпливої роботи як для вищої школи, так і для вчителя літератури. Якщо перші такими не будуть підготовленими, то годі сподіватися появи серед учнівської молоді. У даному контексті маємо на увазі тільки деякі аспекти. А саме: вироблення здатностей у майбутнього вчителя літератури старшої школи до формування Себе-й-учня-читача як риторичну особистість і формування риторичної компетентності суб'єктів науково-дослідної діяльності у процесі літературної освіти старшокласників.

Науковцями й практиками сформовано певну систему підготовки до риторичної діяльності суб'єктів навчального процесу. Назвемо, принагідно, безцінний досвід Івана Андрійовича Зязюна, Любов Іванівни Мацько й Оксани Мацько, Галини Михайлівни Сагач; у системі підготовки майбутнього вчителя плідні напрацювання Ніни Борисівни Голуб, Олени Миколаївни Горошкіної, Марії Іванівни Пентилюк, Олени Миколаївни Семенов; значущими є варіанти, запропоновані Віктором Володимировичем Громовим («Мистецтво живого слова. Сучасна риторика для старшокласників та студентів», м. Кіровоград), Григорієм Клочком та Іриною Оцабрик («Риторика вчителя-словесника», м. Кіровоград), Іриною Вікторівною Сунцовою («Риторика. Основи виразного читання», м. Ужгород). У названому лише опосередковано знаходимо варіанти формування риторичної особистості, відповідних умінь і навичок старшокласників (і майбутнього вчителя-словесника) під час написання та захисту науково-дослідних робіт як в урочній системі, так і у форматі Малої академії наук.

Для нас важливо сьогодні і вчителя-практика, і майбутнього фахівця ввести в понятійно-термінологічне поле з даної проблеми, яке є не однозначним.

Наприклад, поняття «мовна особистість» потужно представлено у дослідженнях учених (С. Єрмоленко, З. Куньч, М. Пентилюк), **«риторична особистість»** у процесі становлення. То ж приймемо трактування, яке запропонували М. Хлебнікова та Н. Голуб: *«... особистість, що активно і результативно (конструктивно) реалізує себе в реальних комунікативних актах, успішно вибирає і здійснює ті чи інші (залежно від ситуації) стратегії, мовленнєвоповедінкові тактики і засоби досягнення прагматичного ефекту (мети)»* (М. Хлебнікова);

«... риторична особистість – це особистість, яка не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а особистість впливова» (Н. Голуб) [1].

Зважаючи на модернізацію системи середньої і вищої освіти в Україні взагалі та організацію літературної освіти старшокласників зокрема, основою яких є компетентнісний підхід, закладений Державними стандартами галузі «Мови і літератури», Концепціями мовної й літературної освіти для основної і старшої школи, Державними програмами, необхідно визначити сутність риторичної компетентності вчителя й учня. Якщо функції першого суб'єкта навчального процесу дещо визначено, то другий – залишився без уваги, зміст їх діяльності ні теоретиками, ні практиками чітко не виписано.

Як варіант, приймаємо твердження, запропоноване Н. Голуб: «**риторична компетентність учителя** – сукупність знань і вмінь, що визначають ефективність і успішність стратегії і тактики мовлення та мовленнєвої поведінки» [1].

Розуміння поняття «риторика» сучасними вченими зводиться до такого трактування: 1) як наука, що спрямована на формування в людини ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності; 2) як мистецтво активного впливового слова; 3) як науки про умови і форми ефективної комунікації (за Г.Клочек, І.Оцабрик). Важливо для нас взяти до уваги дефініцію, яка запропонована Літературознавчою енциклопедією [3, с. 327]: «**риторика** – наука красномовства, що вивчає закони оформлення мисленнєво-мовленнєвої діяльності». Власне цей акцент стане засадничим для формулювання суті і змісту риторичної компетентності старшокласника-дослідника. Зважити маємо й на **витоки формування ритора**, формулюючи поняття «риторична компетентність старшокласника дослідника» в системі літературної освіти. Для нас прийнятною є «**сократівська**» модель, де головними ознаками є: *переконливість, виваженість, аргументованість, істинність, чіткість, логічність і моральність*.

Риторична діяльність читача-дослідника в старшій школі має регулюватися «**риторичними законами**». Григорій Клочек й Ірина Оцабрик [3], Олена Горошкіна, Алла Нікітіна, Людмила Попова [2] визначають їх 7: *концептуальний, закон моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий, закон ефективної комунікації, системно-аналітичний*. Змістове наповнення «риторичних законів» нами представлено в узагальненій таблиці 1.

Риторична компетентність учителя літератури – здатність до красномовства, яка визначається й регулюється законами мисленнєво-мовленнєвої діяльності (концептуальний, стратегічний, тактичний, системно-аналітичний, закон моделювання аудиторії, ефективної комунікації) і реалізується відповідно до обраної

стратегії та тактики мовлення, навчально-мовленнєвої ситуації, літературного матеріалу, складу аудиторії тощо.

Тому старшокласник-дослідник під час читацької діяльності має **розвинути в собі культуру мислення, мовлення, поведінки, спілкування, виконавської майстерності**. Кожна з цих **здатностей**, яка повинна бути сформована як система компетенцій, уключає такі **якості**:

- **мислення** (самостійність, самокритичність, глибина, гнучкість, оперативність, відкритість, ерудиція);
- **мовлення** (правильність, виразність, точність, ясність, стислість, аргументованість, ємність);
- **поведінки** (коректність, толерантність, конструктивність, ввічливість, невимушеність);
- **спілкування** (дотримання принципів еристики під час наукової полеміки, спору, дискусії);
- **виконавська майстерність** (правильна дикція, інтонація, доцільна міміка, вправні жести).

Під час дослідницької діяльності старшокласника-читача вчитель літератури вибудовує *фасилітативні стосунки* з опорою на **складові класичної риторики**:

- **інтєнція ↔ спрямування** – направленість свідомості на вивчення об'єкта дослідження, знаходження і відбір матеріалу;
- **диспозиція ↔ розташування** – побудова та розташування матеріалу в оптимально-логічному порядку; місце та дольова частка слова, демонстрації, наочних засобів під час захисту роботи;
- **елоквєнція ↔ «красномовність»** – викладення матеріалу в певному стилі з відповідним відбором слів, понять, термінів і стилістичної сполучваності;
- **меморія (меморат) ↔ запам'ятовування** – фіксування, нотатки для пам'яті під час (як правило) усного виступу, захисту дослідження; запам'ятовування викладеного матеріалу;
- **ораторія ↔ виголошення** – публічний виступ, майстерне донесення до аудиторії доповіді, промови; участь у науковій дискусії.

Ораторське мистецтво старшокласника-дослідника в системі літературної освіти має включати та враховувати такі **етапи**:

- **докомунікативний** - підготовка до промови, виступу, захисту роботи (вибір проблеми, теми відповідно до мети, індивідуальних нахилів та інтересів промовця; визначення завдань; відбір або/і збір матеріалу

досліджуваної проблеми з різних джерел; укладання списку використаних джерел; фіксування власних думок, тверджень, інтерпретацій, пов'язаних із виступом; і т. ін.);

- **комунікативний** – виголошення промови, виступу (складові: **вступ** (*екзордіум*) → викликати інтерес, оволодіти увагою аудиторії; установити контакт і завоювати довіру ← сприятлива психологічна атмосфера для сприйняття доповідача; **основна частина** (*нарація*) – виклад основного тексту та засоби утримання стійкої уваги: логічність виступу (теза → аргумент → спосіб доведення); елементи сюжетності; ланцюжок посилянь і наслідків; «інтрига» у виступі; «криза уваги» та засоби подолання; методи: індуктивний (рух думки від конкретного до загального); дедуктивний (рух думки від загального до конкретного); поєднання індуктивного й дедуктивного методів; історичний (хронологічний) принцип та ін.); **заклучна частина** (*конклюдія*) – підсумовування сказаного, закріплення й посилення враження від виступу: стисле повторення основних проблем чи/і висновків; узагальнення сказаного; використання яскравого прикладу, цитати, розгорнутої метафори, риторичної фігури);
- **посткомунікативний** – рефлексивні дії суб'єктів наукової діяльності: аналіз, само(взаємо)аналіз почутого/виголошеного (написаного); оцінювання, само(взаємо)оцінювання: рецензент, опонент, експерт тощо; урахування рекомендацій, зауваг, побажань; вироблення рекомендацій, «саморекомендацій»; коректування написаного, удосконалення виступу, промови.

Старшокласникові маємо запропонувати структуру складання конспекту виступу, промови; систему засобів активізації уваги слухачів під час публічного виступу; вимоги до культури ораторської мови; надати психологічні рекомендації оратору перед аудиторією; розкрити секрети спілкування з власного досвіду тощо.

Окремо маємо зупинитися на **критеріях оцінки промови старшокласника**, яка буде виголошена під час публічного захисту, як орієнтир фасилітативної співпраці всіх суб'єктів науково-дослідної діяльності. Наприклад, рекомендації Г. Клочека, І. Оцабрик можемо адаптувати до старшокласників-дослідників у такий варіант: *ефективність вступу; інформативна «свіжість» матеріалу; логічність розвитку теми; переконливість в аргументації основних положень; наочність й образність вислову; міцність контакту з аудиторією; доречність прийомів активізації уваги слухачів; культура мислення; культура мовлення; культура спілкування; культура виконавської майстерності.*

Під час захисту роботи, виступу на конференції, участі в науковій дискусії суб'єктам дослідно-пошукової співпраці варто дотримуватися **трьох «золотих» правил риторики**, які виділяє О. Горошкіна зі своїми колегами та нами інтерпретується так:

- **«Теза й гасло»** - логічно, яскраво доводити аудиторії свої аргументовані «тези», а не гасла; «гаслом» у форматі риторичної фігури можна закінчити свій виступ, промову (якщо це доречно);
- **«Формула Цицерона»** - будь-яке питання, проблему викладати/ розкрити зі знанням справи (наука), структурно (зміст), витончено (мистецтво), гідно (форма);
- **«План і епістема»** - безсумнівне, достовірне донесення знання, суті питання в найкращий спосіб для оратора, але так, щоб аудиторія мала від того максимум користі й естетичну насолоду від спілкування.

Зважаючи на вище викладене, можемо запропонувати як варіант дефініції поняття **«риторична компетентність старшокласника-дослідника в системі літературної освіти»** – *здатність виявляти знання з досліджуваної проблеми, демонструвати навички пошуково-аналітичної діяльності читача як критика, літературознавця, яка засвідчить ефективність, успішність і результативність стратегії, тактики, відібраних засобів підготовки роботи, мовленнєво-поведінкових дій у відповідності до заданої прагматичної культурно-комунікативної мети.*

ГЛОСАРІЙ

Інтенція (лат - прагнення) – направленість свідомості на певний об'єкт, намір, задум (*Словник іншомовних слів за ред. С.М.Морозова та ін., 2000. – С. 233*).

Інвенція (лат. – винахід, вигадка) – музична п'єса поліфонічного характеру, написана у вільній наслідувальній (імітаційній) формі (*Словник іншомовних слів за ред. О.С.Мельничука, 1977. – С. 279*).

Елоквенція (лат. – виголошую промову) – красномовство (*Словник іншомовних слів за ред. О.С.Мельничука, 1977. – С. 247*).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н.Б. Учитель як риторична особистість // Компетентнісно зорієнтована підготовка майбутнього вчителя-словесника. – Збірник наукових праць МДУ ім. В.О.Сухомлинського. Випуск 18. – Миколаїв: Іліон, 2007.
2. Горошкіна О., Нікітіна А., Попова Л. Риторичні засади написання й захисту магістерської роботи / Магістерська робота. Від задуму до захисту. Методичний путівник. – Луганськ, 2006. – С. 10-12.

3. Клочек Г., Оцабрик І. Риторика вчителя-словесника: Навчально-методичний комплекс для студентів філологічного факультету. – Кіровоград, 2005. – 44 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю.І.Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.
5. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К., 1977. – 775 с.
6. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапути. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
7. Шуляр В.І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27-72.

3.7. Тестування у формі зовнішнього незалежного оцінювання з літературного компоненту: проблеми і перспективи (за результатами ЗНО-2014)

Емоційно про ситуацію ...

... Повертаюся з бібліотеки додому. У маршрутці чую розмову випускників, які поверталися після виконання завдань зовнішнього належного тестування з української мови і літератури. Обмін думками відбувався між старшокласниками досить жваво, дехто телефонував однокласникам і ділилися враженнями від завдань. Ще тоді не передбачав, що до почутого буду повертатися і подумки, і розробляючи власні підходи до тестування літературних результатів учнів-читачів. Розмови можна звести до таких тез: «з укромови завдання виконувала нормально, щось знала»; «включав логіку під час виконання завдань з мови»; «а завдання з літератури виконувала як виключення зайвого»; «з літератури завдання тупі, грав у рулетку».

А потім була кількаденна перевірка робіт ... Начитався вволю. Відразу скажу, що були роботи, від яких одержував задоволення. У деяких були яскраві фрагменти. Але значна частина робіт засвідчувала низький рівень, а психологічно – повертався додому розбитим, пригніченим, стривоженим, розгубленим. Розумів, що моє об'єктивне оцінювання – це перекреслена чиясь дитяча доля, суб'єктивно (читай – не об'єктивно) – важко було робити ... Роздвоювався, мучився, намагався знайти якісь компроміси для свого заспокоєння чи/і пояснення; зрозуміти як учнів, так і вчителів-колег, які є заручниками нашої системи в цілому та ЗНО зокрема.

Цьогоріч випускникам під час другої сесії було запропоновано підготувати власне висловлювання за наведеним текстом. Подаємо його повністю, щоб читачі мали уявлення і зрозуміли ті уривки з робіт школярів, які автор і його колеги написали під час перевірки (не ставлячи перед собою спеціального такого завдання):

Власне висловлення

Прочитайте наведений текст. Викладіть Ваш погляд на цю проблему.

У житті людина може досягати різних висот. Багато хто прагне владарювати, керувати, бути значною й помітною фігурою. А дехто вважає, що й маленька людина може приносити велику користь.

Чи заслуговує маленька людина на ту ж повагу, що й людина з високими амбіціями?

I блок уривків із учнівських робіт:

1. Байка Сосюри «Бджола і Шершень».
2. Есе Зюськіна «Запахи».
3. Він з великим зусиллям навчався в «Празькій школі», а став великим Кобзарем.
4. Твір Жана Батиста «Квазимодо».
5. У українській трагікокомедії Івана Карпенка-Карого «Кайдашева сім'я» у ролі маленької людини, що може приносити дуже велику користь виступає дружина старшого сина Карпа Палагна.
6. Взагалі одна маленька людина може і нічого не зробити за своє незамінне життя, але як тільки взяти і скласти багато таких маленьких людей в один суцільний організм, то можна отримати «машину», яка здатна на дуже великі вчинки. Але все рівно тут не обійтись без великих людей, бо хто буде керувати ними. Взяти наприклад «Жовтневу» революцію – знайшли одного-двоє три великі людини: Ленін, Сталін і Жуков. Ну, ось – зібрали вони дуже і дуже багато маленьких людей і створили величній Союз під назвою ССРСР. Якби не ці маленькі люди, три великих людини не змогли б нічого зробити.
7. Маленька людина і вчитель, прибиральниця можуть бути великими і їх поважать треба. Сьогодні ти гуманітарій, а завтра драєш планітарій.

II блок уривків із учнівських робіт:

1. Зовні учитель – маленька людина, а як заглянеш усередину, то побачиш щось таке велике і навіть важливе.

2. Учитель щось таке маленьке, а може багато зробити. Коли йому за-
платять, а так і він робить великі діла.
3. На мою думку усі люди рівні незалежно від того, хто вона, банкір чи
простий вчитель.
4. Маленькі люди вчителі, вихователі, це ті які допомагають дітям зро-
сти.
5. Наприклад вчителі виконують хоча і невелику роботу, але теж заслу-
говують на пошану.
6. Кожна маленька людина заслуговує поваги і прибіральниця, і вчи-
тель і пастух.
7. Якби немаленький вчитель то нам би було мало чого у цьому світі і
тім же депутатам із великою зарплатньою.

III блок уривків із робіт як висновки

1. Одні маленькі ідуть попереду, а інші залишаються навіки взад.
2. Якщо людина хоче, а неможе то вона і так це зробить.
3. Я почала ремонт в стилі хайтек, продовжила в стилі хайтак, а закон-
чила в стилі хер з ним.
4. Отже, якщо зібрати усе до купи, то можна зробити висновок, що по-
вагу заслуговує не людина, а її вчинки.
5. Тому я вважаю що поважати потрібно малих людей бо великі без них
нічого б не могли зробити. На цьому створений світ і з цим нічого не зробиш.
Я знаю один метод зо допомогою якого можна зробити все людство щасли-
вим. «Нехай кожна людина зробить добре діло іншій і тоді весь світ буде ща-
сливий» Юрій Нікулін.

Цитування до першого блоку засвідчує, наскільки глибоко, доречно, точно старшокласники до сформульованої тези наводили два-три аргументи, що якнай-
краще підтверджують їх думку. Використані школярами приклади з художньої лі-
тератури (і не тільки), мабуть, і є тим індикатором для програм, які вибудовува-
лися «за накопичувальним принципом» імен і надмірної кількості творів, дат
тощо. Про програми і їх посильність виконання суб'єктами літературної освіти
нами подано було аналіз у попередній статті. Учні формулюють свою думку так
«яскраво», що це ранить серце, а розум не завжди може те досягти. Другий блок –
мій біль: за себе, за Учителя, за нашу освіту. Учитель – маленька людина (за твер-
дженнями випускників), в якій можуть учні розгледіти і щось велике, поруч із при-
биральницею, пастухом або банкіром і депутатом. Соціальна роль, значущість у

суспільстві, достойна поціновуваність праці вчителя яскраво продемонстровано. Ловив себе на думці: чи змогли б автори програм і підручників, працівники міністерства, управлінці різних рангів результативно, без надриву зреалізувати все те, що має виконати вчитель; хоча б одну чверть, особливо четверту, коли і ДПА, і ЗНО, і останній дзвінок, і звіти за рік, і підготовка до нового навчального року (ремонті класних кімнат, набір учнів тощо), навчальні екскурсії, у різний час останній дзвінок і випускні для різної категорії школярів (а за цим: розроблення сценаріїв, репетиції, проведення консультацій – і все це, у більшості своїй під час навчального процесу) організація відпочинку, аж тільки тут згадую, що до 30 травня ще треба було в не випускних класах проводити уроки та ін. Хтось виміряв напругу і обсяг роботи, яку вчителі виконують за мізерну платню? Тому в очах учнів таким учитель і постає. Таким його сприймає суспільство. І з таким станом освітяни змирилися, але колись ... І тільки на останньому дзвінку та в День освітян щемлива сльоза з подяками та черговими обіцянками пам'ятати, цінувати, любити, підтримувати, піднести на таку висоту ...

Дещо про тестування з української літератури

Частина I тестів 2-ої сесії включали «Читання й аналіз тексту». Старшокласникам запропонували прочитати текст і виконати завдання з такою назвою: «Мальовані історії»: українська версія». Не знаю, можливо знання про комікси – актуально та важливо ... Але мені бачиться, що ця частина має бути об'єднувальною для «мови» і «літератури». То ж доцільно було б пропонувати старшокласникам уривки програмових творів з української літератури, а не з журналу «Міжнародний туризм». Ці уривки як логічно завершені тексти можуть бути знайомі/незнайомі, відібрані з хрестоматії або взяті з повного варіанту художнього твору. Цим самим ми наближатимемося до комплексного виявлення знань як з мови, так і з літератури; вибудувати навколо цього тексту такі завдання і запитання, які допоможуть зреалізувати стратегію «текстоцентризму». Ще раз акцентуватимемо увагу школярів, що знання художніх творів – це норма для інтелігентного читача (компетентного, кваліфікованого тощо). Художній твір (текст) – основа виявлення мовної і літературної компетентності.

Реалізація означеного може бути втілена, якщо і вчитель, і учень до початку навчального року знатимуть програму ЗНО для предмета «Українська мова і література». Віддаємо належне, що Український центр оцінювання якості освіти намагається це вчасно робити, удосконалювати базу завдань та ін. Чи все це може нас задовольнити? Сподіваюся, що скажуть учителі, експерти, самі школярі, засоби масової інформації, батьки та всі зацікавлені. Що мають знати суб'єкти

літературної освіти? Не тільки перелік імен і назв художніх творів, а означений конкретний літературний продукт, який має кожний «виробити» у співпраці протягом навчального року від теми до теми. Чи може будь-хто здогадатися, що з творчості Тараса Шевченка, Михайла Коцюбинського та ін. учень має продемонструвати «на виході»? Пропонована програма УЦОЯ чітко не окреслює той кінцевий продукт, на який вийдуть учні-читачі, демонструючи рівень літературної компетентності, літературного розвитку з тої чи іншої теми (окрім переліку понять із теорії літератури). Концепція завдань мало відома для більшості вчителів. Останні рекомендують учням для їх виконання включати більше логіку та інші різні прийоми вибору правильного варіанту відповіді тощо. Нам видається, що програма ЗНО має конкретизувати за кожною літературною темою очікувані результати на конкретний навчальний рік. Для цього подати перелік умовних назв фактів, подій, ситуацій та ін. з життя письменника, які учні зможуть відтворити, якщо продуктивно працюватимуть на уроці та в підготовчий період до виконання завдань ЗНО. У такий же орієнтовний спосіб виявляти знання змісту та форми художніх творів, навички до аналізу та інтерпретування сцен, картин, яв, дій, образів тощо, подавши умовну назву до кожної. Наприклад, із життя Тараса Шевченка випускники мають відтворювати: «Викуп із кріпацтва», «Подорож в Україну», «Перебування в Кос-аральській експедиції» та ін. Скільки цих ситуацій із умовними назвами подати, можна домовитися і визначити: чи 12 для 12 б., чи 6 для 12 б., то вже другорядне (хоч і важливе). А помножити на кількість імен і художніх творів, то вийде досить великий обсяг того, що учень зможе засвідчити до свого рівня літературних досягнень і компетентності. Тоді вчитель літератури, готуючись до уроків, відбиратиме те, що спрацюватиме на досягнення кінцевого результату. А то складається враження, що ми хочемо в нинішній ситуації підловити учня на не знанні чогось, а вчителя на його не професіоналізмові. Якщо чітко окреслений й уявлюваний кінцевий результат, то з'являється і бажання, і мотиви до його досягнення в кожного суб'єкта літературної освіти.

Про можливий варіант виявлення літературної компетентності учнів-читачів

У практиці роботи протягом тривалого періоду вибудував певну систему. Вона може бути модифікована як варіант і для тестів зовнішнього незалежного оцінювання.

Результатом читацької діяльності школярів – літературна освіченість, літературна компетентність, які вбирають у себе певний обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, поведінково-діяльнісних і ціннісно-етичних

норм. Усе це стає можливим за умови узгоджувальної діяльності всіх суб'єктів уроку, де у співпраці досягається кожним планований кінцевий результат у відповідності до побудованої ієрархії цілей літературної освіти. Формування здатності кожним суб'єктом уроку літератури спрогнозувати власну траєкторію досягнення планованого кінцевого результату, його само- (взаємо-) оцінювати на всіх етапах просування, вчасно відкоригувувати і рухатися далі – завдання уроку рефлексивно-корективного контролю літературних досягнень учнів-читачів.

Суб'єкти компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури, за результатами співбесід і спостережень, прагнуть досягти гарантованого планованого результату. Яким би він не був, кожен повинен чітко його уявляти. З цією метою і вчитель-словесник, і учень-читач мають оволодіти функцією прогнозування. Її реалізація передбачає здатність вибудовувати систему навчальних цілей літературної освіти (СНЦ-ЛО), яка, за нашим переконанням, уключає такі етапи та складається з: *цілеприпущення (ЦП), цілевизначення (ЦВ), цілеутворення (ЦУ), мотивів цілездійснення (ЦЗ), етапного ціледосягнення (ЦД); планованого (гарантованого) кінцевого результату (як образу бажаного й реального) літературної освіти (ПКР-ЛО).*

Набуття такої компетентності в професійно-фаховій і читацькій діяльності дозволить налагодити партнерські стосунки між учителем – учнем за чітко окресленими «правилами гри», з орієнтацією на гарантований планований результат і різнорівневі критерії оцінювання. Остання позиція – діагностування якості літературної освіти, повинна узгоджуватися з визначеною системою цілей на компетентнісному підході й урахувати такі рівні та елементи в читацькій діяльності школяра:

Матриця для побудови тестових завдань із літератури

I. Рецептивно-продуктивний рівень

1. Розпізнавання: *виявляти знання фактів із життя письменника, літературного персонажа; здатність визначати автора художнього твору, приналежності дійових осіб до того чи іншого художнього твору; розуміння сюжету (фабули) твору, теоретико-літературних понять.*

2. Відтворення: *виявляти розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору; здатність передавати події, що відбуваються у творі, переказувати (розповідати) зміст епізодів, подій, зміст художнього твору в цілому; користуватися різними видами переказування (стисло, вибіркове, детальне); розкривати, з'ясувати зміст теоретико-літературних понять.*

3. Конструювання: *виявляти навички учнів будувати тексти у згорнутому та поширеному варіантах, стисло й повно давати відповіді на питання;*

встановлювати і пояснювати причино-наслідкові зв'язки між особистістю письменника й соціальними явищами, його біографією і творчістю, між подіями в художньому творі, між темою твору й культурологічним контекстом епохи, в яку він був написаний; характеризувати літературний процес, творчість письменника (-ів), героїв художнього твору (-ів); аналізувати й інтерпретувати художній твір, образи (за зразком, алгоритмом, у стандартних і нових ситуаціях), застосовуючи теоретико-літературний інструментарій; аргументувати свої враження від прочитаного й аргументувати своє твердження, ураховуючи жанрово-стильову манеру письма художника слова, композиційну особливість твору, свій життєвий і читацький досвід, щоб пізнати Я-себе-соціум.

II. Оригінально-позиційний рівень

4. Творення: *демонструвати здатність учня-читача в оцінюванні художньо-мистецької вартості твору, особистості письменника, його творчості, літератури взагалі на інтелектуально-емоційному та аналітичному рівнях, у власному культурологічному контексті; уміння до продовження задуму письменника чи підготовки авторського тексту з урахуванням жанрово-стильової манери письма митця, культурно-історичних умов, у яких писався твір, логіки подій, обставин життя і творчості автора; створювати власний художній текст, вибудовуючи систему подій, художніх образів зі своєю, індивідуальною інтерпретацією.*

Реалізація системи цілей і діагностування здатностей, умінь і навичок учня-читача відбувається під час поточного оцінювання або/і на спеціально відведених уроках у два етапи: протягом одного уроку виявляється навченість учнів на рецептивно-продуктивному рівні, другий, оригінально-позиційний, виявлений може бути на уроці розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (написання творчих робіт, виразне (художнє) читання літературних текстів тощо). Сума одержаних балів за рівні ділиться на два. Виставлений бал є результатом тематичного оцінювання знань і рівня навченості учня-читача.

Побудова стосунків між суб'єктами уроку літератури реалізовувалася, виходячи з того, що будь-який процес передбачає появу продукту діяльності. Результатом читацької діяльності школяра – зв'язний текст (усний і письмовий), який безпосередньо має відповідати особливостям літератури як мистецтва слова. Тому логічним результатом співпраці/взаємодії суб'єктів/ об'єктів компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури є поява текстів, які відповідають родово-жанрово-стильовій манері письма, а не тільки тексти за типом мовлення (твір-роздум, твір-опис, твір-розповідь – назване є прерогативою уроків мови). Для вчителя літератури результатом діяльності на локальному рівні – це сформованість

тої чи іншої літературної компетенції учнів-читачів, які відбито в конкретних моделях уроків/занять за літературною темою.

Тепер спробуємо відстежити, наскільки досягнення планованого кінцевого результату суб'єктами уроку є реальним за нинішньої системи планування співпраці. Будь-який продукт з'явиться тоді, коли у свідомості її суб'єкта чітко він є уявлюваним. Якщо людина не уявляє, що має бути в кінцевому результаті діяльності, не з'явиться внутрішній мотив, бажання і відчуття, що це я можу зробити/виконати/досягти, то ніякі зовнішні чинники, спонуки, заклики та примуси не зможуть допомогти. Важливо, щоб за такої ситуації кожен чітко знав, що за це він «одержить», за якими критеріями його ж продукт буде оцінюватися і чи враховується рівень його читацьких досягнень в оцінюванні підготовленого на сьогодні (меж для вдосконалення немає, тобто переходу з одного рівня на інший, якщо мислити в просторі 12-ти бальної системи оцінювання). Це спробуємо представити шляхом моделювання, яке подано на рис. 3.6.

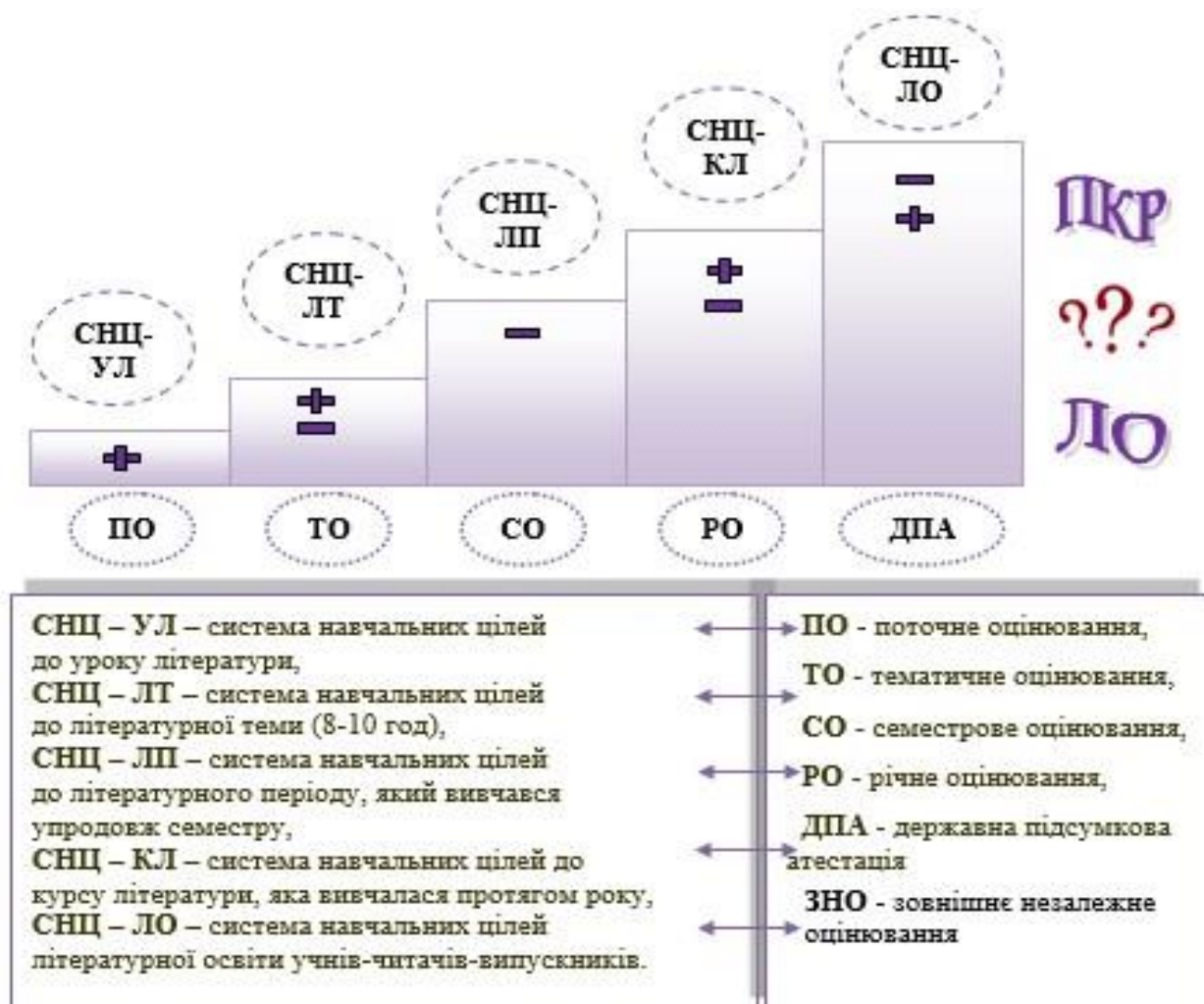


Рис. 3.6. Система навчальних цілей літературної освіти у взаємозв'язку з результатами навчальних досягнень учня-читача

Отже, якщо під час прогнозування та реалізації системи навчальних цілей не враховувати означене, то стає зрозумілим, що їх досягти стає практично неможливо. Досягаються вони ціною фізичного, інтелектуального, емоційного, часового тощо перенапруження. Реальний результат, на перший погляд, маємо на першому етапі «СНЦ-УЛ» - «ПО», де мета узгоджується з планованим результатом читачької діяльності на конкретному уроці та відповідає критеріям поточного оцінювання, відповідно поставимо плюс (узгодження повне). На жаль, більшість суб'єктів літературної освіти діє на локальному рівні: прочитали художній твір учні – успішно пройшов урок, успішно виконали контрольну роботу – продемонстрували свій рівень літературної компетентності й т. ін. Останні етапи в досягненні планованого результату є проблематичними, бо висхідна й горизонтальні системи не узгоджуються взагалі або частково. Відповідно суб'єкти сучасного уроку літератури не мислять і не діють стратегічно, у них не сформована прогностична компетенція.

Оскільки креативність суб'єктів педагогічного процесу розвивається протягом усієї їхньої діяльності, то вона є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної/літературно-мистецької майстерності. Пропонуємо варіанти завдань до однієї з літературних тем, де основою є «текстоцентризм» і концептуальні підходи автора, які були висловлені в даній статті (див. додаток).

Автор не ставив за мету подати цілісно й системно механізм проведення виявлення рівня літературної компетентності і розвитку учнів-читачів, а окреслив деякі вразливі місця та представив шляхи їх реалізації. Запропоноване може стати предметом толерантного обговорення з колегами та зацікавленими читачами. У колективний спосіб можна напрацювати оптимальну модель зовнішнього незалежного оцінювання. І тоді буде враховано як специфіку предмета, так і особистість Учителя та Учня, а їх співпраця вибудовуватиметься за чітко окресленими правилами.

IV. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: СТРАТЕГІЇ І СТРАТЕГЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

4.1. Стратегії підготовки вчителя літератури до реалізації Концепції «Нова українська школа»

Реформування освіти в Україні передбачає оновлення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників до реалізації основ, що закладені нормативними документами. Сьогодні активно обговорюються зміни, що викликані появою Концепції нової української школи (проект), оновленими програмами для початкової школи та для 9–11 класів старшої школи. Зважаючи на це, виші та інститути післядипломної освіти мають переформувати свою діяльність щодо підготовки/підвищення кваліфікації суб'єктів педагогічного процесу. Післядипломна педагогічна освіта набуває зараз принципово інших ознак. Ситуація на ринку освітніх послуг не дасть жодної можливості навчальному закладу ухилитися від вирішення невідкладних завдань: яким чином найкраще й якісно організувати навчальний процес.

Зауважимо, що ми повинні готувати інноваційну людину, а отже – педагога, котрий у XXI столітті – це, насамперед, компетентний фахівець із чіткою орієнтацією на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток.

Підтвердженням цього є кардинальні зміни в усіх галузях суспільства, зокрема у системі освіти, у якій значне місце посідають педагогічні нововведення та інноваційні процеси, що потребують в умовах децентралізації набуття керівниками навчальних закладів та педагогічними працівниками нових професійних компетентностей.

Із цією метою важливо вибудувати стратегії, що забезпечать їх реалізацію. Завдання: з'ясувати значення наповнення базових понять «стратегія», «стратегії прями й непрямі», «навчально-методична стратегія», «стратегія в системі літературної освіти», «стратегія сучасного уроку літератури», «стратегія суб'єктів сучасного уроку літератури», «копінг-стратегія», «портфельна стратегія»; окреслити ті стратегії і тактики, які забезпечать результат співпраці та реалізацію парадигми: «учень-читач (студент) → автор ↔ літературний (науковий) твір (підручник) → джерела комунікації → учитель-філолог (викладач) → читач-учень (студент) як фасилітатори»; осмислюючи поняття «методична стратегія», її рівні,

змістове наповнення, вибудувати ієрархічну модель стратегій у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя літератури, розвитку професійно-фахової діяльності словесника до реалізації позицій концепції нової української школи.

Стратегія розглядається як метод визначення цілей (А. Чандлер, 1962 р.), як спосіб реакції на зовнішні можливості й ризики, внутрішні сильні і слабкі сторони та розвитку конкурентних переваг (І. Ансофф, 1965 р., Д. Стейнер, 1977 р., М. Портер, 1980–1985 рр., М. Хамель, 1989 р.), як структура управлінських рішень (М. Мінцберг, 1987 р.), як комплексний план дій і підходів (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, 1992 р., А. Томпсон, 1995 р.). Для нас важливо, щоб стратегія була сукупністю методів визначення цілей і планованих результатів співпраці суб'єктів літературної освіти та системою практичних дій усіх суб'єктів для виконання своєї місії (корпоративної й індивідуальної) у досягненні й реалізації очікуваного продукту діяльності.

Навчальну стратегію філософ С. Клепко розглядає як синтез плану, принципу, позиції, перспектив і прийому діяльності педагога; визначає провідні ідеї гегелівської стратегії навчання: робота з вищого звільнення, підняття до загального; рух з філософією; повага до себе, визнання себе гідним найвищого; зміна свого світу; логіка [5]. В. Ільченко визначає компоненти успішної стратегії навчання: фізичне, психічне та інтелектуальне здоров'я дитини [3]. Т. Бондар здійснила аналіз різних підходів до визначення і класифікації основних навчальних стратегій, їх ефективності в системі педагогічної діяльності. Авторка визначає **прямі стратегії (стратегії запам'ятовування)**: утворення асоціативних зв'язків, опора на візуальний і звуковий образи, повторення, відтворення необхідної інформації; **пізнавальні стратегії**: практика, рецепція та продукування, аналіз, конструювання; **компенсаторні стратегії**: використання жестів, пауз, здогадок чи рідної мови на занятті для подолання труднощів в усному та писемному мовленні). **Непрямі стратегії: метакогнітивні** (визначення мети навчання, організація і планування свого навчального процесу, самооцінка); **емоційні стратегії** (зниження відчуття тривоги, підвищення власної мотивації, позитивне самоналаштування, глибоке дихання, володіння емоціями); соціальні стратегії (емпатія, кооперація, розпитування, звернення за допомогою, розподіл ролей, досягнення консенсусу, з'ясування наявності взаєморозуміння тощо) [1].

Особливості копінг-стратегій, їх доміанти в педагогічній діяльності стали предметом розгляду М. Калашніковою та Ю. Широковою [4]. Стратегії і тактики мовної особистості представлено в публікації О. Глазової, яка виокремлює комунікативну стратегію та її види: продуктивну стратегію (усне і письмове монологічне мовлення), рецептивні стратегії (аудіювання, читання), інтерактивні стратегії

(усне і письмове діалогічне мовлення), посередницькі стратегії (переказ, реферування, усний та письмовий переклад) [2].

У системі літературної освіти для профільного навчання нами вперше виокремлено стратегії і структуровано як перспективні та тактичні. До перших віднесено такі стратегії розвитку компетентного фахівця: прогнозування, умотивування, компетензування, планування, проектування, конструювання, інтегрування, текстотворення, візуалізування, акмерозвиток, аксіорозвиток. Формування компетентного учня-читача включають такі перспективні стратегії: учень-читач, учень-критик, учень-дослідник, учень-літературознавець. Тактика дій кожного суб'єкта літературної освіти в системі профільної диференціації автором описано в публікаціях [7-10].

Ієрархічна модель загальнопедагогічних стратегій у системі літературної освіти її суб'єктів може мати такий вигляд (див. рис. 4.1).

Автором виділено **навчально-методичну стратегію**, в якій ми бачимо **особистісно зорієнтовану програму читацьких / професійних дій суб'єктів літературної освіти, що матеріалізується в парадигму, алгоритм, схему, модель, план тощо для досягнення планованого результату**. Навчально-методична стратегія включає навчально-змістові лінії поведінки кожного суб'єкта уроку літератури. Набір методичних і навчальних стратегій узгоджується зі змістовими лініями літературної освіти, визначеними Державним стандартом, складовими моделі компетентного випускника-читача та вчителя літератури, потребами кожного суб'єкта, його рівня розвитку: професійно-фахового (для словесника) і літературно-читацького (для школярів). За такої стратегії посередником дій суб'єктів є художній твір (теоретико-літературне явище) для досягнення планованого кінцевого результату відповідно до наперед заданої системи навчальних цілей, спрогнозованих засобів і ресурсів, залучених зовнішніх і внутрішніх мотивів діяльності, мовленнєвого досвіду за самотійно або/і в співпраці з визначеною тактикою.

Навчально-методичні стратегії включають два види дій: того, хто вчиться (учня-читача), і того, хто організовує процес учіння (учителя літератури). Зважаючи на вище викладене, **до навчально-методичних стратегій** можемо віднести: **ціннісно-етичну (аксіологічну), літературознавчо-пізнавальну, культурологічно-порівняльну, комунікативно-мовленнєву, організаційно-діяльнісну**. Перспективною є дитино/читацько/текстоцентрична парадигма, а об'єднувальним елементом кожної складової є робота з текстом: усним і письмовим. Навчально-методична стратегія як перспективна базується на способах чуттєвого сприйняття та багатоканальності одержання інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик). Навчально-методична стратегія співпраці суб'єктів літературної освіти враховує ВАК-модель типів учнів-читачів: **Візуальний (зоровий канал) / Акустичний (слуховий канал) /**

Кінестичний (дотиково-руховий, нюхово-смаковий канали одержання/сприйняття інформації).

Перспективна стратегія – це стратегія-місія, напрям діяльності шкільного колективу, що змобілізує кожного суб'єкта та врахує їх зусилля на вирішення конкретних завдань у досягненні цілей та змодельованих плановано-бажаних результатів. Такими перспективними стратегіями в системі літературної освіти ми визначаємо **ноосферно-екологічну** (природовідповідна, здоров'язбережувальна та екологічна складові), **особистісно зорієнтована** (дитино/читацько/текстоцентричні складові), **компетентнісно-діяльнісна** (ЗУНи, компетенції, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт). Тактика дій суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку/заняття зокрема включають складові, які вище означено. Кожна стратегія базується на процесуальних діях суб'єктів/об'єктів співпраці: дії УЛ (учителя літератури), дії У-Ч (учня-читача), управлінські дії; залучення медіазасобів та ІТ-технологій для досягнення планованого результату. Кожен суб'єкт навчально-методичної стратегії відповідно має виконати ряд операцій і дій, що в кінцевому результаті приведуть для досягнення цілей і появи літературного/ методичного продукту. Операційна складова кожним суб'єктом може бути зреалізована шляхом використання традиційних стратегій або нестандартних (нетрадиційних) стратегем. Для досягнення результату і появи продукту співпраці між суб'єктами уроку літератури кожен напрацює свій набір стратегій і стратегем, які мають свої переваги й «укладуться» в портфельну стратегію (портфель стратегій).

Портфельна стратегія нами розуміється як набір декількох стратегій і стратегем у діяльності суб'єктів літературної освіти взагалі й уроку літератури зокрема для досягнення планованого (кінцевого) результату, які доповнюють одна одну, дозволяють скористатися синергійним ефектом і конкретними перевагами для появи продуктів літературно-мистецької діяльності учнів-читачів і професійно-факхової учителя літератури. Важливо під час співпраці суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку літератури зокрема кожному пам'ятати, що досягнення результату і вибір стратегії має бути оптимальним, ощадним, безпечним із точки зору емоційно-інтелектуального, фізіологічно-фізичного та матеріально не затратними. Тому **копінг-стратегії** (англ. «*cope*» – *справиться, совладать*) – це вибір способів і засобів досягнення планованого кінцевого результату у співпраці суб'єктів уроку/заняття літератури шляхом усвідомлення продуктивності обраної стратегії дій кожним із найменшими витратами емоційних, фізичних сил і матеріальних ресурсів.

Отже, можемо сформулювати: **стратегія в системі літературної освіти** – напрями, орієнтири розвитку й літературні (професійні) канони, які визначають

перспективи формування інтелігентного, компетентного читача (для школярів) і професіонала-фахівця (для вчителя-словесника) та їх місії як Людини-культури; **стратегія сучасного уроку літератури** – набір підходів, дій та операцій щодо досягнення планованого кінцевого результату, за якої кожен суб'єкт вибудовує по-своєму унікальну ціннісну життєву позицію, коли конкурентоспроможна Я-особистість буде здатною до створення власного літературно-мистецького (для учня-читача) та професійно-фахового (для вчителя літератури) продукту; **стратегія суб'єктів сучасного уроку літератури** – це відносно керована лінія співпраці вчителя літератури й учнів-читачів із художнім твором (іншими текстами), обрана кожним для виконання першим – професійно-фахових завдань і літературно-мистецьких завдань – іншим.

Концепція нової української школи [6] передбачає, що педагогічні працівники вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи шляхом уведення їх та вирішення ними професійно-фахових завдань із моделюванням відповідних ситуацій (*компетентнісно-діяльнісна стратегія*); управління освітнім процесом в умовах децентралізації, автономності та академічної свободи (*менеджерська та іміджово-маркетингова стратегія*); організація співпраці суб'єктів педагогічного процесу має здійснюватися на засадах педагогіки партнерства (*людино- (дитино-, учителе-, батько-, громадо-) центрична стратегія*); організація позакласної та позашкільної роботи має здійснюватися шляхом вибудови моделей цінностей у системі виховання, які сповідуватимуться як у шкільному середовищі, так і суспільстві, засвоюючи культурну спадщину пращурів (*аксіокультурологічна стратегія*) тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль педагога – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Сьогодні має збільшитися кількість моделей підготовки як майбутнього вчителя літератури, так і система підвищення кваліфікації словесника. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІППО, семінари, вебінари, он-лайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено проектом Закону «Про освіту». Держава буде підтримувати вчительські професійні спільноти. На допомогу вчителю створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними он-лайн-ресурсами.

Цінності та принципи педагогіки партнерства має бути покладено в основу оновленої системи професійного розвитку вчителя, сучасної державної освітньої

та кадрової політики. Постать вчителя в цьому контексті є надзвичайно важливою. Учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями. Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає (за Концепцією нової української школи).

Випускники нової школи – освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни, патріоти, здатні до інновацій. Саме вони поведуть українську економіку вперед у XXI столітті. Модель такого випускника в Концепції окреслено в такий спосіб: цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; особистість-патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватор, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Нова українська школа передбачає створення в навчальних закладах відповідного середовища й умов для учнів із особливими потребами. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, включаючи корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід. Це накладає відповідно відбиток і на модель підготовки та підвищення кваліфікації вчителя літератури. Про це автором описано в низці публікацій [9-10].

Усе життя нової української школи має бути зорганізовано за моделлю поваги до прав людини (усіх суб'єктів педагогічного процесу), демократії (автономність й академічна свобода навчального закладу й педагога), маємо плекати українську ідентичність школяра (україноцентризм літературної освіти, і не тільки). Ключове у цьому – новий тип ПЕДАГОГА, який стане прикладом для вихованців і буде покликаний захопити його своїм предметом, виховати Я-особистість, патріота України.

Складовими такої моделі педагога XXI століття нами подано у такий спосіб: **педагог у XXI столітті – це, насамперед, компетентний фахівець із чіткою орієнтацією на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток, здатний демонструвати високий рівень культури стосунків, культури співпраці, культури комунікування із суб'єктами педагогічного процесу.**

Реформа нової української школи, що розпочалася, розрахована на десятиріччя і визначає освітній ландшафт в Україні. Відповідно, нами визначено 10 стратегій реалізації Концепції нової української школи на Миколаївщині. Вони вибудовані через такі ключові мовні конструкти:

1. Від суми знань, інформативно-фактологічного потоку до формування компетентностей, необхідних для успішної реалізації Я-особистості в житті, у суспільстві як громадянина, фахівця, патріота.

2. Від декларативної педагогіки до педагогіки партнерства, яка допоможе вибудувати учневі власну освітню траєкторію розвитку.

3. Від учителя-інформатора до педагога-фасилітатора, який забезпечить партнерську співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу.

4. Від моделі школи заходів і моралізаторства до моделі ціннісно-едукативної системи освітнього процесу, що містить складові: виховання, навчання, розвиток. Така модель нової школи має плекати українську ідентичність.

5. Від авторитарно-регламентованої моделі школи до демократично-відповідальної, де суб'єкти педагогічного процесу дотримуються принципів автономності, академічної свободи, персональної відповідальності за свій вибір, застосовані дії і за планований кінцевий результат.

6. Від освіти взагалі і за будь-яку ціну до особистісно й доцільно орієнтованої моделі освіти, де сповідуватимуться інтереси всіх суб'єктів педагогічного процесу, на практиці реалізовуватимуться учителецентризм, дитиноцентризм, батькоцентризм, громадяноцентризм.

7. Від декларування означених принципів до практико зорієнтованих дій усіх інституцій, які здатні і спроможні бути відповідальними й компетентними партнерами високої культури і рівних можливостей.

8. Від авторитарної комунікації до діалогу і різновекторної комунікації між учнями, учителями, батьками, школою і громадою, школою і родиною.

9. Від масово застарілих методів викладання й учіння до доцільного поєднання традиційних та інноваційних методів, що засновані на співпраці, розподільно-групових завданнях і діях. Оцінювання індивідуального прогресу кожного має бути рекомендацією до дії, руху за власною траєкторією розвитку.

10. Від деморалізуючої системи відносин в освіті, що вибудовані на засадах «зрівнялівки», до розвивального середовища для педагога із забезпеченням його соціального статусу та соціальних гарантій, достатній рівень оплати праці, що стимулюватиме справжню мотивацію його особистісного та професійного акмезоростання.

Місія навчальних закладів, що плекають підготовку та підвищення кваліфікації фахівців-словесників на засадах партнерства, визначена нами такими конструктами: **інститут у регіон – інститут для навчального закладу – інститут заради вчителя – педагог (навчальний заклад) як надійний партнер інституту!**

Кроки співпраці в системі підвищення кваліфікації передбачають: **інформативно-роз'яснювальна робота – практико зорієнтована допомога – індивідуально особистісна підтримка на засадах партнерства.**

Для досягнення означеного важливо зорганізувати співпрацю закладів освіти та різних науково-методичних інституцій, вибудувати мережеву взаємодію органів самоврядування, модернізувати систему підготовки і підвищення кваліфікації педагогів узагалі й учителів-словесників зокрема, що створять можливість запровадити дійовий механізм реалізації державної освітньої політики з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних потреб педагога (навчального закладу).

Зміни, які відбуваються в суспільстві та освітянській галузі, принципово важливі для розуміння, що модель нової української школи, функції навчально-пізнавального процесу загальноосвітніх навчальних закладів сьогодні дещо інші. Їх ми можемо означити такі: транслятивно-перетворювальна; соціалізаційно-адаптивна; проєктувально-конструкторська; організаційно-консультативна; інформаційно-візуалізаційна; компетентнісно-оцінювальна; контролювально-корегувальна.

Реалізація названих функцій потребує розроблення концепцій підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників взагалі та словесників зокрема, українознавчої літературної освіти, уроку/заняття літератури та моделі стосунків «учень – автор, літературний персонаж (художній твір) – учитель», де б передбачалося створення умов для самовизначення, самореалізації кожного суб'єкта навчального процесу, зберігши при цьому цілісність соціальної структури. Такою, на наш погляд, є запропоновані нами **навчально-методичні стратегії підготовки та підвищення кваліфікації словесників**: компетентнісно-діяльнісна стратегія, людино- (дитино-, учителе-, батько-, громадо-) центрична стратегія, аксіокультурологічна стратегія, менеджерська та іміджово-маркетингова стратегія та ін.

На часі розроблення й упровадження компетентнісно-діялісної моделі уроку літератури, моделей компетентного учня-читача й учителя-словесника, де кожен організовує процес учіння на фасилітативній основі, розуміючи, що ми живемо в синергетико-аксіологіко-акмеологічному просторі [7-9]. Останнє нами розуміється як здатність учителя-філолога та учня-читача жити в неоднозначному мистецькому, професійному та життєвому обширі, мислити й діяти не тільки за лінійним принципом, а й багатовекторно (*синергетичний вияв*), керуватися такою системою цінностей (*аксіологічна складова*), щоб досягати вершинного успіху упродовж усього життя сьогодні і не тільки (*акмеологічна основа*).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т. О. Навчальні стратегії: теорії і практики / Т. О. Бондар // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 12–16.
2. Глазова О. Стратегії і тактики формування мовної особистості / О. Глазова // Методичні діалоги. – 2013. – № 9. – С. 47–49.
3. Ільченко В. Р. Компоненти успішної стратегії навчання / В. Р. Ільченко // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 10–11.
4. Калашникова М. Б. Копинг-стратегии учителей / М. Б. Калашникова, Ю. С. Широкова // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 50–57.
5. Клепко С. Ф. Гегелівська стратегія навчання: віртуальна екскурсія по Hegel Haus в Штуттгарті / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 3–9.
6. Концепція нової української школи / режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
7. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
8. Шуляр В. І. Стратегії формування компетентних суб'єктів літературної освіти в системі профільного навчання / В. І. Шуляр. – Вересень. Науковий часопис. – 2011. – Спецвипуск. Том 2. – С. 157–171.
9. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
10. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : монографія / Василь Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.

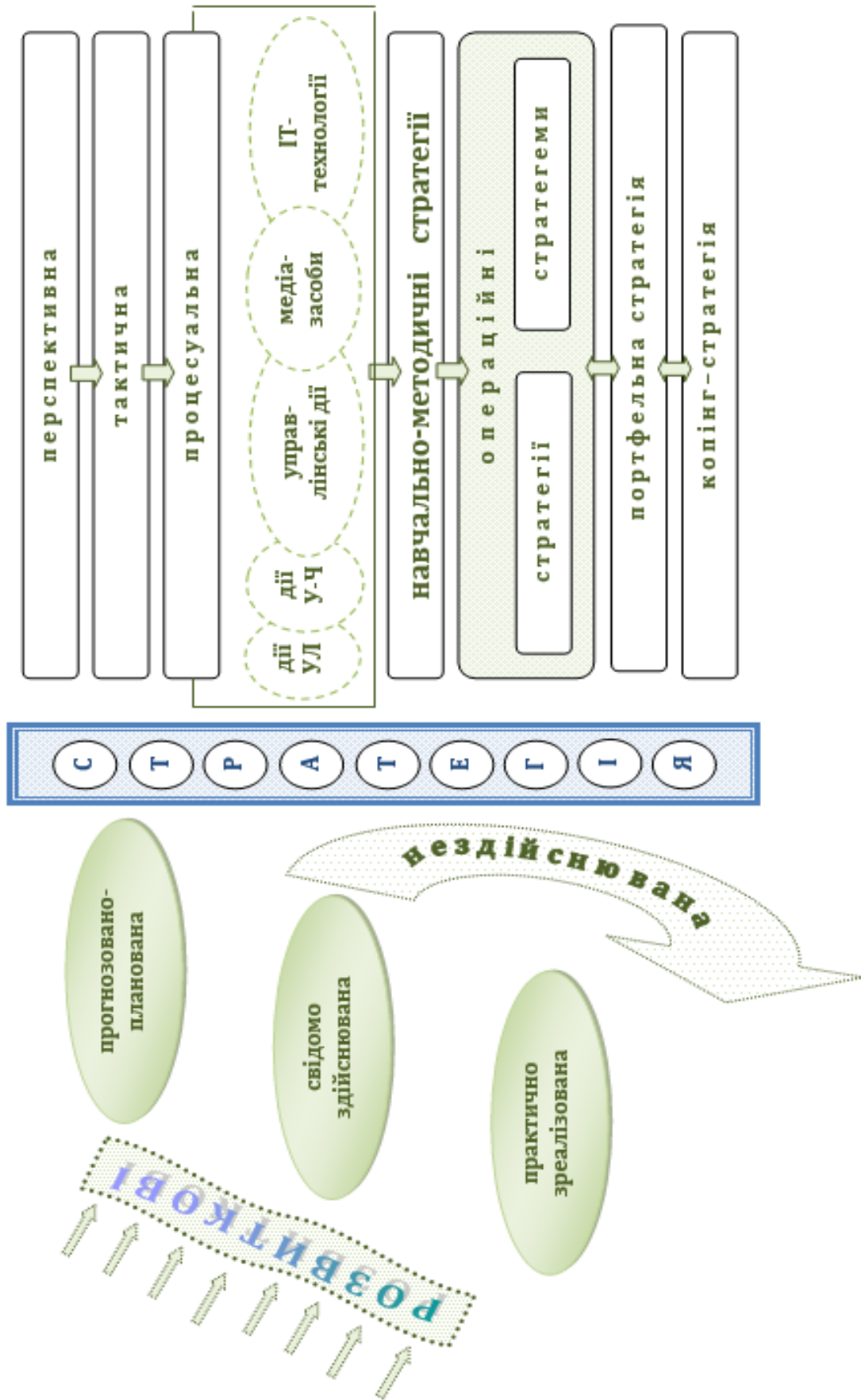


Рис. 4.1. Ієрархічна структура загальнопедагогічних стратегій у системі літературної освіти

4.2. Компетентнісно-діяльнісний урок (заняття) літератури в Новій українській школі: історико-методологічний аспект

Історію відліку компетентнісно-діяльнісного уроку літератури можемо вести з часу спільного наказу МОН України й НАПН України (№ 428/48 від 04.09.2000 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти»), появи Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, де акцентовано увагу не стільки на знання, уміння і навички учнів як результат навчання, а на рівень сформованості компетентності школярів.

Компетентнісна складова в діяльності суб'єктів педагогічного процесу означена була в низці нормативних документів: Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи (2001 р.); Державний стандарт початкової загальної освіти (2000 р.), Концепція профільного навчання в старшій школі (2003 р.), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.), оновлені Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (наказ МОН України від 05.05.2008 № 371).

Типове положення про атестацію педагогічних працівників (наказ МОН України зі змінами від 06.10.2010 № 930) і критерії присвоєння кваліфікаційних категорій передбачають використання педагогічними працівниками різних категорій методів «компетентнісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу», а також «володіють технологіями творчої педагогічної діяльності з урахуванням особливостей навчального матеріалу і здібностей учнів; упроваджують передовий педагогічний досвід, формують навички самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці ...»; «володіють інноваційними освітніми методиками і технологіями, активно їх використовують та поширюють у професійному середовищі; володіють широким спектром стратегій навчання; вміють продукувати оригінальні, інноваційні ідеї; застосовувати нестандартні форми проведення уроку (навчальних занять)» [с. 18].

Типове положення про атестацію педагогічних працівників (із змінами, внесеними згідно з Наказом МОН МС України № 1473 від 20.12.2011) (наказ МОН України від 06.10.2010 № 930) // Інформаційний збірник МОН України. – 2013. – № 7-8-9. – С. 3-95.

Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), Концепція нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів. Метою освітньої галузі «Мови і літератури» для початкової

загальної освіти є «розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва» [с. 10]. Літературний компонент передбачає «Літературне читання», мета якого – «формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі» [с. 13].

Метою освітньої галузі «Мова і літератури» для базової і повної загальної середньої освіти є «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [с. 8].

Державний стандарт початкової загальної освіти (постанова КМ України від 20.04.2011 р. № 462) // Інформаційний збірник МОН України. – 2011. – № 14-15. – С. 7-18.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1392) // Інформаційний збірник МОН України. – 2012. – № 4-5. – С. 3-56.

Базовий компонент дошкільної освіти України затверджено у травні 2012 року. Він виступає початковою ланкою в низці освітніх стандартів, визначаючи: «Базовий компонент дошкільної освіти – це Державний стандарт дошкільної освіти України ... У ньому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6-7 років; сумарний кінцевий показник набутих компетенцій перед її вступом до школи» [с. 5].

Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. н. // Вихователь-методист дошкільного закладу [спецвипуск]. – К., 2012. – 64 с.

Програма «Дитина» представлена самостійним тематичним підрозділом «Художня література», змістом роботи якого є художньо-мовленнєва компетенція, що містить такі складові: «когнітивно-мовленнєва компетенція, виразно-емоційна компетенція, поетично-емоційна компетенція, оцінювально-етична компетенція, театральна-ігрова компетенція» [с. 144-145].

Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту: В. О. Огнев'юк; наук. ред. Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко [З-є вид., доопр. та допов.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.

Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року було затверджено Указом Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року. Перед системою освіти нині постає завдання забезпечення «не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [с. 8]. Зусилля всіх суб'єктів педагогічного процесу мають бути зосереджені на «вирішенні перспективних завдань сталого розвитку», оновленні «цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації» [с. 10].

Вище зазначене дає право нам стверджувати, що формування літературної компетентності учнів-читачів тепер може здійснюватися на системному рівні (дошкільна, початкова, базова і повна загальна середня освіта), моделі уроків літератури (навчальні заняття з літератури) конструюватимуться за компетентнісно-діяльнісною стратегією з урахуванням теми, літературно-мистецького матеріалу, рівня літературного розвитку та компетентності учнів-читачів, професійно-фахової компетентності вчителя-філолога т. ін. Така стратегія і тактики співпраці суб'єктів компетентнісно-діяльнісного уроку літератури визначатиметься як державними стандартами і навчальними (предметними) програмами, досягненнями методики, розробленими інноваційними технологіями, так і перспективним педагогічним досвідом учителів-філологів. Ідея розроблення компетентнісно зорієнтованого уроку можемо вважати 2000 рік, рік уведення 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень школярів. Компетентнісно-діяльнісний урок літератури за змістовими лініями літературної освіти з урахуванням компетентнісної парадигми автором започатковано 2004 року, а утверджується з часом уведення Державних освітніх стандартів нового покоління – Базовий компонент дошкільної освіти України, Державний стандарт початкової загальної освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011-2012 рр.).

Концепція «Нової української школи» вибудовується: 1) як особистісно орієнтована й компетентнісна моделі освіти; 2) на засадах педагогіки партнерства; 3) за принципами автономності й академічної свободи; 4) з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей; 5) на основі заохочення інклюзивної освіти і надання можливості навчатися дітям із затримкою психічного розвитку; 6) за моделлю поваги до прав ЛЮДИНИ, демократії, підтримки добрих ідей. Важливо наголосити, що така школа має плекати УКРАЇНСЬКУ ідентичність випускника-особистості-інноватора-патріота [2].

Змістове наповнення поняття, типологічна класифікація уроків (занять) літератури, технологічні моделі до кожного типу автором представлено в публікаціях [3-5]. Концепція компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури розроблялася з урахуванням того, що процеси взаємодії й комунікації ґрунтуються на

особистих контактах учителя-словесника й учнів-читачів і здійснюються, як правило, шляхом безпосереднього або/і опосередкованого діалогу і взаємодії суб'єктів/об'єктів літературної освіти. Парадигму співпраці/взаємодії можемо представити в такому орієнтовному форматі: «учні-читачі – автор, літературний персонаж (художній твір і його композиційні компоненти) – засоби комунікації – учитель літератури у фасилітативному просторі». Для реалізації означеного кожен має перш за все визначити цільову мету літературної освіти взагалі та уроку (заняття) зокрема, спрогнозувати бажаний результат. Учителю літератури важливо змодельовувати такий набір ситуацій (едукативних), які враховуватимуть процес навчання/учіння, виховання й розвитку для кожного учня-читача. Тоді навчання/учіння на уроці (занятті) розглядається як система, що спрямована на досягнення кожним суб'єктом планованого наперед результату, контактуючи з колективом, окремим школярем, учителем та ін. Це може відбуватися в класі, у лабораторних, природних умовах/середовищі, у колективі, групі, у парі, індивідуально, з прямим і опосередкованим контактом, через Інтернет-мережу. До такого режиму співпраці сьогодні вже мають бути готові всі суб'єкти педагогічного процесу: учителі, школярі, адміністрація навчального закладу, батьки, громадськість, управлінці тощо. Означене закладено концепцією «Нова українська школа». Зважаючи на висловлене, можемо запропонувати робочий варіант розуміння однієї з можливих організаційних форм педагогічного процесу – уроку (заняття). Тут подаємо визначення, класифікацію уроків (занять) та її логіко-семіотичну модель (рис. 1).

Компетентнісно-діяльнісний урок/заняття (КДУЛ) – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних змістових ліній літературної освіти учнів-читачів, складових моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника (компетенцій), компонентів моделі уроку і педагогічних (едукативних) ситуацій. Суб'єкти КДУЛ діалогічно взаємодіють між собою у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акме-розвитку як Я-особистість [3-4].

Модифіковано-новаційна класифікація сучасного уроку/заняття літератури:

1. За метою літературної освіти:

- 1.** Настановно-мотиваційний урок/заняття літератури.
- 2.** Урок/заняття мовленнєво-риторичного розвитку учня-читача.
- 3.** Урок/заняття позакласного читання та літератури рідного краю.

4. Урок/заняття системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу.

5. Урок/заняття рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей.

(Урок/заняття вивчення та корекції результатів навчальних досягнень учня-читача).

II. За типом літературознавчого матеріалу:

1. Урок/заняття вивчення біографії письменника.

2. Урок/заняття вивчення літературної теми.

3. Урок/заняття вивчення художнього твору.

4. Урок/заняття вивчення теоретико-літературних понять.

5. Урок/заняття опрацювання літературно-критичної статті.

III. За метою літературної освіти та домінуютьною компетентністю:

1. Урок/заняття з формування компетентностей (читацької, мовленнєвої, інтерпретаційної та ін.).

2. Урок/заняття розвитку читацької компетенції (мовленнєвої, інтерпретаційної, аналізування художнього твору/ літературних персонажів та ін.).

3. Урок/заняття перевірки та/або оцінювання досягнення літературної компетентності/компетенцій (відповідно до моделі компетентного учня-випускника).

4. Урок/заняття корекції літературних компетенцій (компетентності).

IV. Типологія уроку/заняття з літератури на засадах інтеграції:

1. Інтегрований урок/заняття літератури.

2. Інтегративний урок/заняття літератури.

3. Компаративний урок/заняття літератури.

4. Культурологічний урок/заняття літератури.

V. ІКТ-урок/заняття з літератури за домінуютьним методом

- урок-лекція: аудіо-, відео-, слайд-лекція;

- урок-консультація: індивідуальна, групова, e-mail-пошта, аудіо-(відео-, чат-, форум-, онлайн-консультація) та ін.;

- урок-семінар: аудіоконференція, відеоконференція, семінар-чат, семінар-форум, епістоконференція тощо;

- лабораторно-практичні заняття: аудиторні й домашні; індивідуальні, у парі, групові, колективні: есе, реферати, повідомлення, сценарії, презентації тощо;
- літературно-мистецькі проекти: інформаційні, дослідницькі, творчі;
- ігрові інтернет-заняття;
- контрольні-корекційні заняття літературних досягнень учня-читача: проміжні, тематичні, семестрові, підсумкові, державна підсумкова атестація в режимі інтернет-виконання; іспити/заліки, ситуаційні літературно-мистецькі задачі;
- навчальні науково-дослідні роботи учня-читача: написання робіт у МАН, літературно-мистецька практика, культурологічні екскурсії.

VI. Модифіковано-інноваційна класифікація інтернет-уроку/заняття з літератури:

- інтернет-урок/заняття: урок-заняття з літератури, урок-дослідження літературно-мистецького матеріалу; віртуальний урок-семінар за літературно-мистецькою проблемою; веб-квест за літературно-мистецькою темою;
- інклюзивно-дистанційний урок/заняття: заняття літературного читання для дітей із обмеженими фізичними можливостями.

Методичний коментар 1.

Кожен тип містить різні види педагогічних (едукативних) ситуацій компетентісно-діяльнісного уроку літератури з урахуванням літературознавчого матеріалу, що вивчається, змістових ліній літературної освіти, набору компетенцій, віку учнів-читачів, їх рівня читацької діяльності, мети та завдань співпраці тощо.

Модифікування класифікації уроку літератури – процес зміни властивостей об'єкта з урахуванням традиційних форм організації навчального процесу, оновлення форми з урахуванням класичної методики літератури.

Новація (від лат. – оновлення, зміна; оновлюю) як процес не означає відмову від традицій, а в багатьох випадках спирається на них. Новаційною вважається лише та класифікація, яка може виводитися з традиційної як її наслідок або/й результат її функціонування в дидактиці чи методиці навчання літератури. Процес оновлення типології потенційно може також створювати традиції.

За рівнем інноваційності. Виходимо з розуміння сутті **педагогічної інновації** (від. лат. «новина», «оновлення», «зміна»): ідея, яка є новою для конкретної особи; ідея, для реалізації якої настав час; як результат творчого пошуку, оригінальних і нестандартних рішень; процес створення та поширення нововведень для розв'язання педагогічних проблем (за Іваном Куліничем). **Інноваційний урок** (за

Наталією Яксою) – це такий «урок, який містить щось нове, оригінальне, творче, привнесено вчителем зміну в цілі, зміст, методи, засоби, а також саму форму організації занять, що за своєю суттю ідентичне поєднанню нетрадиційного та нестандартного уроків». Таке розуміння є прийнятним до нашої концепції сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури та даної класифікації.

Зважаючи на філософсько-освітні імперативи, спадщину професора Ніли Волошиної, аспекти Нової української школи, логіко-семіотична модель компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури може мати такий варіант:



Рис. 4.2. Компетентнісно-діяльнісна стратегія і тактика пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів і просторові складові конструювання моделі сучасного педагогічного процесу (уроку/заняття)

Методичний коментар 2.

Піраміда (рис. 4.2) – умовна модель компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури із його складовими. Основою є літературні (навчальні) знання, уміння і навички, якими оволодівають учні-читачі у відповідності до свого літературного, психоемоційного, інтелектуального, фізичного тощо рівнів. На цьому етапові вчитель має дати відповідь на питання «ЩО?», «ХТО?», «ЯКІ?», «КОГО?», «ЧИМ?» т. ін. Наприклад, що таке ліро-епічна поема? які особливості ліро-епічної поеми? хто автор поеми «Євшан-зілля»? чим викликано емігрування М. Вороного? тощо. Наступний крок – визначення компетенції, якої набуває учень-читач у процесі вивчення даної теми. Наприклад, літературознавча компетенція, аспект – теоретико-літературне поняття «ліро-епос». Тут важливо дати відповідь на питання «ЯК?», «ЯКИМ ЧИНОМ?», «У ЯКИЙ СПОСІБ?»; учень-читач може набути такої здатності – вичленяти особливості ліро-епічної поеми, застосовувати знання і вміння про особливості такого жанру під час практико-орієнтованої читацької діяльності. Це логічно підготує школярів «піднятися» до вершини – досвід літературно-читацької діяльності. На цьому етапові вчитель подає систему завдань, які сприятимуть через читацькі дії за конкретним художнім твором, наприклад, Микола Вороний, «Євшан-зілля», аналізувати, інтерпретувати ліро-епічну поему як компетентні читачі, здатні виявляти змістові та формотворчі особливості художнього твору, свідомо застосовувати літературознавчу інформацію для досягнення планованого кінцевого результату. І такий результат – особистісно й соціально значущий, який демонструватиме рівень сформованості компетенції, яка була визначена суб'єктами уроку/заняття. Тим самим кожен зможе дати відповідь на питання: «ДЛЯ ЧОГО?», «З ЯКОЮ МЕТОЮ?», «ЧОМУ?» саме цей художній твір вивчали чи набували визначеної компетенції, обрали ту чи іншу ціннісну модель, щоб саме вона стала нормою життя для учня-читача (і вибір він має робити сам, щоб за нього нести персональну відповідальність). Вектор пізнання літературно-мистецького матеріалу, що вивчається на конкретному уроці/занятті має здійснювати «знизу-догори» (ліва стрілка), а ось вектор збагачення – навпаки: «згори-донизу» (стрілка праворуч). Такий підхід забезпечить набуття тієї чи іншої компетентності та освоєння досвіду культури, що вивчається взагалі та закладена конкретним художнім твором зокрема. І цей процес має здійснюватися як «колообіг». За такої умови кожен суб'єкт уроку/заняття літератури зможе досягти особистісно й соціально значущого продукту. Для вчителя літератури це – професійно-фаховий, а для учнів-читачів – літературно-мистецький (навчальний) продукт через діалог один із одним, де посередником буде художній (-і) твір (-ри). Цим самим ми

забезпечимо тексто(творо)центричний підхід, формування Я-особистості, ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ, щоб кожному жити і діяти за вищими духовними законами і нормами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 10. – С. 4-6.
2. Концепція. Нова українська школа : режим доступу <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
3. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
4. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
5. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець : Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.

4.3. Учитель-словесник й учень-читач у просторі компетентнісно зорієнтованого уроку/заняття літератури

Реформування освіти в Україні потребує зміни в конструюванні як змісту літературної освіти, так і форм організації навчального процесу. Цінність названих складників ставиться в залежність від того, наскільки вони забезпечать оптимальність і доцільність застосування методик і технологій, забезпечуватимуть досягнення гарантованого планованого результату та формування Я-особистості учня-читача як гуманної, креативної, компетентної, критично мислячої, здатної до сталого саморозвитку, толерантно й конструктивно жити й діяти у змінному середовищі, комфортно «себе-в-ньому» відчувати, сприяти такому проживанню й іншим.

Розуміння вище викладеного стане дійовим, якщо кожен із суб'єктів навчального процесу зреагує на ті європейські виклики, які зроблено нашому співтовариству. Для цього кожен має оволодіти такими здатностями: бути функціональним у нових умовах; жити й діяти локально і глобально; розуміння людини як найвищої цінності; функціонувати в глобалізованому інформативно насиченому

суспільстві; подолання асиметрії між матеріальністю й духовністю; формування конструктивізму в діях та утвердження толерантності в житті.

Ті зміни, що відбуваються в суспільстві взагалі та освітянській галузі зокрема, для нас принципово важливі для розуміння, що функції навчально-пізнавального процесу загальноосвітніх навчальних закладів сьогодні дещо інші. Їх ми можемо означити так: транслятивно-перетворювальна; соціалізаційно-адаптивна; проєктувально- конструкторська; організаційно-консультативна; інформаційно-візуалізаційна; компетентнісно-оцінювальна; контролювально-корегувальна.

Реалізація названих функцій потребує розроблення такої концепції уроку та моделі стосунків «учень – автор, літературний персонаж (художній твір) – учитель», де б створювалися умови для самовизначення, самореалізації кожного суб'єкта навчального процесу, зберігши при цьому цілісність соціальної структури. Такою, на наш погляд, є запропонована нами Концепція компетентнісно-діяльнісної моделі уроку літератури, учня-читача й учителя-словесника, де кожен організовує процес учіння на фасилітативній основі, розуміючи, що ми живемо в синергетико-аксіологіко-акмеологічному просторі [4].

Актуальність використання в практиці роботи вчителя літератури технології компетентнісно-діялісного навчання викликана сучасним станом як шкільної освіти, так літературної.

Пріоритетну значущість за цих умов набуває розуміння кожним суб'єктом нової філософії стосунків, здатність вибудувувати таку систему уроків (занять), які гарантували б одержання планованого кінцевого результату.

Наша мета – вибудувати теоретичну модель співпраці учня-читача й учителя літератури в просторі сучасного уроку на основі компетентнісно-діялісної технології навчання. Завданнями статті є: з'ясувати понятійно-термінологічний апарат відповідно до означеної мети; запропонувати модель компетенцій учня-читача й учителя літератури та уроку літератури в контексті компетентнісно-діялісної технології навчання.

Проблема сучасного уроку знайшла своє відображення в цілому ряді досліджень, де науковці намагалися вибудувати типологічну класифікацію, структуру заняття та його змістове наповнення. У запропонованій роботі урахувалися дослідження дидактів (Ю. Зотов, С. Іванов, М. Махмутов, В. Онищук), класиків методики літератури (В. Голубков, М. Кудряшов, В. Неділько, Є. Пасічник, І. Соболев, Б. Степанишин), сучасних учених-методистів (Н. Волошина, О. Горб, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, Г. Токмань, Ф. Штейнбук), досвід учителів-практиків, заслужених учителів України (О. Демчук, О. Заболотний, В. Каратеєва, В. Кулинич, В. Купцова, В. Макаренко, Л. Овдійчук, П. Розвозчик).

Сьогодні активно з'являються публікації й дослідження з даної проблеми, подамо їх у хронологічному порядку: - сучасний урок: інтерактивні технології навчання (Г. Сиротенко, 2003 р., 80 с.); - аналіз уроку: концепції, методики, технології (Н. Островерхова, 2003 р., 352 с.); - нестандартні уроки в школі та їх аналіз (за редакцією Н. Островерхової, 2003 р., 152 с.); - технологія особистісно орієнтованого уроку (В. Шоган, 2003 р., 160 с.); - аналіз сучасного уроку (С. Кульневич, Т. Лакоценина, 2003 р., 224 с.); - сучасний урок зарубіжної літератури (О. Ніколенко, О. Куцевол, 2003 р., 220 с.); - прийоми педагогічної техніки (А. Гін, 2004 р., 84 с.); - 12-річна школа. Сучасний урок української літератури в 5 класі (О. Чупринін, 2005 р., 320 с.); - сучасний урок зарубіжної літератури (А. Мартинець, 2005 р., 176 с.); - як підготувати і провести відкритий урок: сучасна технологія (М. Поташнік, М. Левіт, 2006 р., 144 с.); - сучасний урок: технологічний аспект (В. Шарко, 2006 р., с. 220); - мистецтво сучасного уроку (О. Булатова, 2006 р., 256 с.); - азбука уроку: планування, методика, технологія проведення, аналіз (авт.-укладач Л. Джумська, автор – В. Мельник, 2006 р., 144 с.); - урок літератури в умовах 12-річної школи: 5-9 класи (В. Шуляр, 2006 р., 284 с.); - особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика (М. Лукьянова, Н. Разіна, Т. Абдулліна та ін., 2007 р., 176 с.); - психолого-педагогічні аспекти уроку (Л. Туріщева, 2007 р., 128 с.); - сучасний урок української мови (М. Пентилюк, Т. Окуневич); - вимоги до сучасного уроку (М. Поташнік, 2007 р., 272 с.); - урок літератури в умовах 12-річної школи: 5-9 класи (В. Шуляр, II видання, 2008 р., 284 с.); - аналіз уроку (Ю. Конаржевський, 2008 р., 336 с.).

Обсяговий перелік потужних напрацювань, який нами вище поданий, є, на нашу думку, виправданим, тому що позірно демонструє як актуальність даної проблеми, так і перспективність напрямів, аспектів дослідження методики й технології сучасного уроку взагалі та літератури зокрема, які потребують подальшого вивчення, розгляду, конкретизації.

Назване вище допоможе вибудувати систему діяльності вчителя літератури й учня-читача на нових чи/і оновлених стосунках, де посередником буде художній твір, літературно-мистецькі матеріали, засоби комунікації тощо.

Відомі два способи побудови системи: емпіричний і теоретичний. Перший передбачає емпіричне узагальнення досвіду літературної освіти, вивчених фактів реалізації змісту, форм і методів формування читацької діяльності школярів, які спираються на безпосереднє спостереження, експеримент. Теоретичний спосіб уключає розроблення системи на основі вироблення понятійно-термінологічного інструментарію, який допоможе зліквідувати випадкові висновки й інтегрувати накопичений потенціал у побудові системи шкільної літературної освіти, методики викладання літератури взагалі та уроку зокрема.

Універсум компетентнісно-діяльнісного уроку складатимуть ті види діяльності й той набір здатностей учня-читача й вчителя літератури, якими повинен оволодіти кожен, щоб досягати запланованого результату. Урок літератури має вибудовуватися так, щоб кожен міг системно тренувати й набувати досконалого володіння визначених ним самостійно способів діяльності, такого набору компетенцій, які засвідчать професійно-методичний (для вчителя), літературно-читацький рівень.

Перше, на наш погляд, що має відбутися з кожним суб'єктом освітньої галузі, – усвідомлення інноваційності ситуації, в якій перебуває, тих суспільних, соціальних, культурних змін тощо, очевидцем і учасником яких є він сам. Це необхідно для того, щоб вибудувати таку філософію стосунків, за якої кожен відчуватиме себе комфортно й здатний буде до сталого саморозвитку, досягненню акме-вершини.

Пропонуємо модель синергетико-аксіологіко-акмеологічного простору, в якому перебувають учень-читач і вчитель літератури (Рис. 4.3).

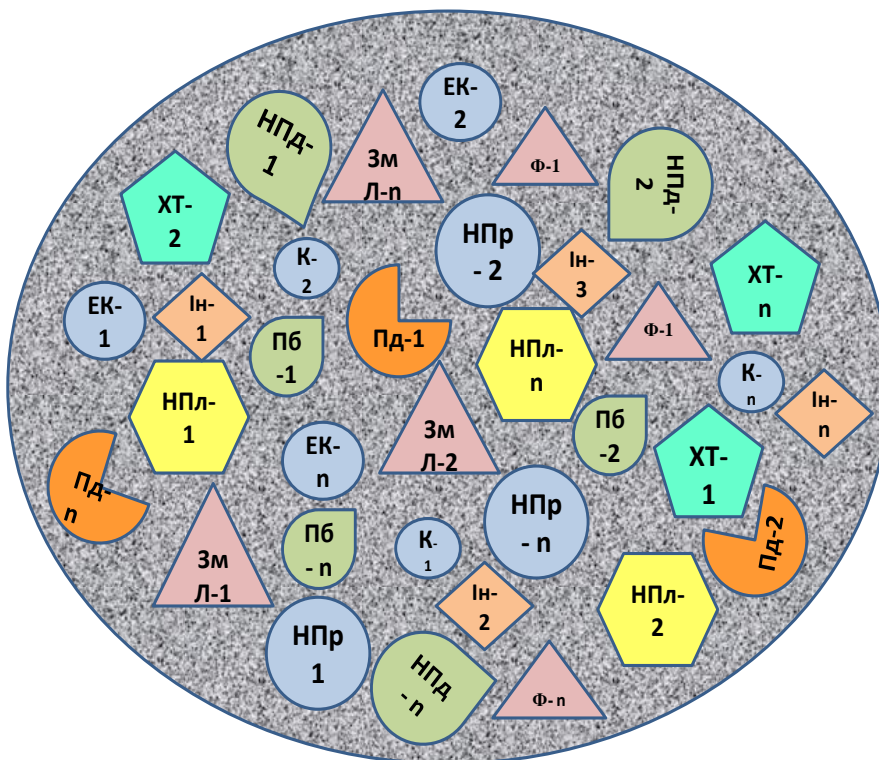


Рис. 4.3. Синергетико-аксіологіко-акмеологічний простір учня-читача й вчителя-словесника в системі літературної освіти

Умовні позначення:

1. $ЗмЛ_1 + ЗмЛ_2 + ЗмЛ_3 + \dots + ЗмЛ_n$ – змістові лінії літературної освіти Державного стандарту базової і повної освіти (освітня галузь «Мови і літератури»).

2. $K_1 + K_2 + K_3 + \dots K_n$ – система компетенцій учня-читача й вчителя літератури.
3. $ХТ_1 + ХТ_2 + ХТ_3 + \dots ХТ_n$ – художні твори, літературно-мистецькі та літературно-критичні матеріали.
4. $НПл_1 + НПл_2 + НПл_3 + НПр_n$ – навчальні плани основної і старшої школи (безпрофільні і профільні середні навчальні заклади).
5. $НПр_1 + НПр_2 + НПр_3 + \dots НПр_n$ – навчальні державні (регіональні) програми з літератури (інваріантний та варіативний компонент).
6. $НПд_1 + НПд_2 + НПд_3 + \dots НПд_n$ – навчальні предмети: українська, зарубіжна, рідна літератури, світова художня культура, українознавство тощо.
7. $ЕК_1 + ЕК_2 + ЕК_3 + \dots ЕК_n$ – елективні курси в системі літературної освіти школярів.
8. $\Phi_1 + \Phi_2 + \Phi_3 + \dots \Phi_n$ – факультативні заняття з літератури.
9. $Ін_1 + Ін_2 + Ін_3 + \dots Ін_n$ – індивідуальні форми осягнення літературного матеріалу.
10. $Пд_1-Пб_1 + Пд_2-Пб_2 + Пд_3-Пб_3 + \dots Пд_n-Пб_n$ – підручники й посібники з літератури.

Кожен елемент, який представлений у моделі, перебуває в хаосі, їх рух непередбачуваний, але кожен по собі несе важливу домінуючу роль у досягненні планованого кінцевого результату. Професіоналізм і компетентність кожного суб'єкта виявляється саме в тому, щоб оптимально й доцільно відібрати саме ті елементи, з'ясувати для себе «що, коли, скільки, як» це здійснювати, щоб вибудувати самоорганізуючу систему, яка в кінцевому варіанті забезпечить сталий розвиток кожного в досягненні своєї акме-вершини (на сьогодні, бо удосконаленню меж немає).

Синергетико-аксіологіко-акмеологічна парадигма в системі літературної освіти нами розуміється як можливість суб'єктів освітнього простору у формуванні здатності до самоорганізації, сталого самонавчання, саморозвитку й самовдосконалення, мислити нелінійно (*синергетичні прояви*), бути динамічним і діяти ціннісно зорієнтовано із застосуванням знань і норм відповідно до конкретної професійної чи життєвої ситуації (*аксіологічні основи*), бути конкурентоспроможним на ринку праці, щоб кожен міг досягти найвищої точки розквіту, свого акме-розвитку, акме-вершини (*акмеологічні засади*) [4].

Реалізація означеної парадигми суб'єкт-суб'єктних стосунків відбувається в просторі різних дидактико-методичних засобів навчального процесу: 1) способи організації літературної освіти учня-читача, 2) методи навчання/учіння, 3) режими інформаційних літературно-мистецьких, літературно-критичних потоків для навчання/учіння, 4) етапи організації навчання/учіння школярів у системі літературної

освіти. Модель дидактико-методичних засобів навчання/учіння ми вибудовуємо на основі концептуальних положень, які запропоновані були В. Гузеєвим, А. Остапенком (Росія) [1].

Відповідно навчальний процес у системі літературної освіти учнів-читачів і в професійно-фаховій діяльності словесника відбувається з урахуванням таких складників:

1) багатовекторні способи організації літературно-мистецької діяльності:

1) *індивідуальний* (одна дитина: репетиторство, навчання з дитиною з особливими потребами, здібною т ін.); 2) *парний* (двоє осіб: навчання/учіння в статичних, динамічних парах і в парах змінного складу); 3) *груповий* (від трьох до семи чоловік: екіпажна робота в умовах концентрованого навчання); 4) *академічний* (навчальна група, клас: КСН – колективний спосіб навчання); 5) *потоківий* (декілька навчальних/академічних груп, класів: потік, одно чи/і різновікові школярі в системі профільності або малокомплектності); 6) *масовий* (значна кількість людей: курс, курси; паралель, паралелі – за умов профільної диференціації в сільських округах базового навчального закладу).

2) методи навчання/учіння в системі літературної освіти учня-читача:

1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний), 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний, 4) творчо-синтетичний, 5) програмно-проектувальний, 6) моделінгово-аудіовізуальний.

Останній нами розуміється як здатність до моделювання літературно-мистецького явища з аудіовізуальним відображенням змін суті, виду, якісних показників/ознак об'єктів і процесів. Таким чином нам вдається не тільки словесно-описовим варіантом представити явище чи картину, а й за допомогою електронного освітнього ресурсу змоделювати теоретико-літературне поняття чи умовно описану автором картину дійсності в художньому творі за допомогою відповідної тривимірної проєкції, комп'ютерної графіки та анімації (наприклад, імпресіонізм в літературі й мистецтві; чи створити візуальну картинку (відеосюжет) за змістом художнього твору тощо).

3) режим інформативних потоків у системі літературно-мистецької освіти:

- 1)** пасивний - екстрадія (організація навчання ззовні); **2)** активний - інтродія (процес самонавчання, саморозвитку, самовиховання); **3)** інтраактивний (процес навчання-учіння у-зовнішньому форматі); **4)** інтерактивний (чергування навчання з-зовнішнього у-внутрішнє). Представимо це логіко-семіотичною моделлю (ЛСМ) – рис. 2:

Потоковий режим інформації	Логіко-семіотична модель	Процесуальна взаємодія суб'єктів-об'єктів навчального процесу	Символ позначення за В.В. Гузеєвим
Із-зовні (екстрадія)		«навчання-мене-будь-ким (будь-чим)»	Пасив
Внутрішній (інтродія)		«навчаю-самого-себе»	Актив
У-зовнішній (інтраактивний)		«навчання-мною-будь-кого»	ІнтраА
Чергування із-зовнішнього й у-внутрішнє (інтерактивний)		«навчаємося-у-взаємодії»	ІнтерА

Рис.4.4. Модель інформаційних потоків у системі літературної освіти школярів

- 4) етапи організації навчання/учіння школярів у системі літературної освіти:** етапи організаційних форм навчального процесу в більшості своїх варіантів відповідають дидактичним вимогам і традиціям, адаптований варіант може бути таким: **1) ОКДП** (організація) – організація компетентнісно-духовного простору читача; **2) ВНІМ** (вивчення) – вивчення нового інформативного літературно-мистецького матеріалу; **3) ЗФНК**

(закріплення) – закріплення і формування навиків і читацьких компетенцій; 4) **ПУСЗ** (повторення) – повторення, узагальнення й систематизація літературно-мистецьких знань та досвіду; 5) **РКУК** (контроль) – рефлексивний контроль набутих літературних умінь і сформованих компетенцій; 6) **КДЕЧ** (корекція) – корекція навчальних літературно-мистецьких досягнень, духовно-естетичного світу Я-читача.

За таких умов стає очевидним, у якому навчально-пізнавальному просторі взагалі й літературно-мистецькому зокрема перебуває учень-читач і вчитель-філолог. Кожен із названих етапів навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів літературної освіти може реалізуватися в будь-який спосіб і їх величезна кількість: 6 (способів) x 6 (методів) x 4 (режими) = 144 варіанта. Логіко-семіотичною моделлю це можемо подати таким чином:

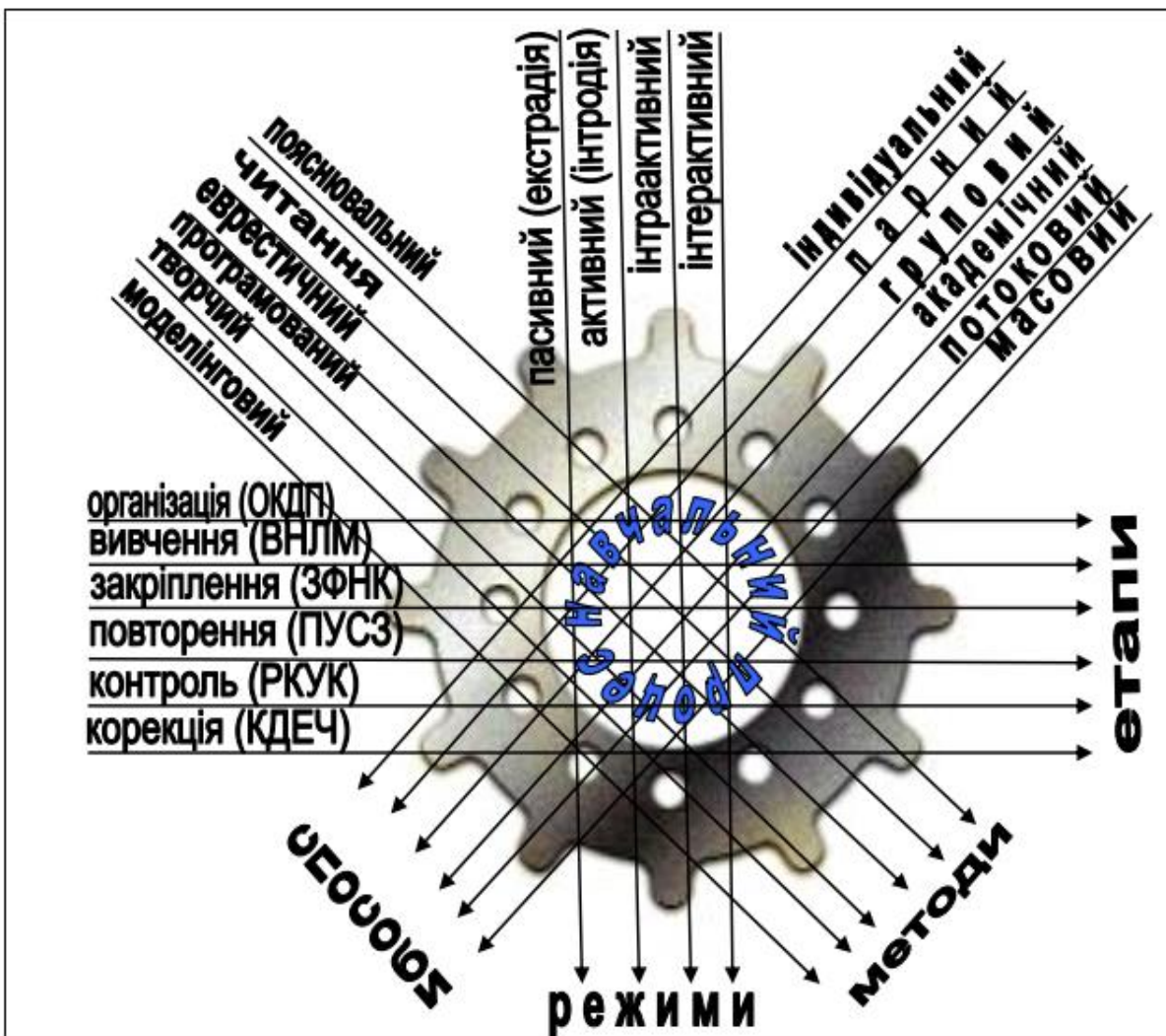


Рис. 4.5. Дидактичні засоби навчального процесу в системі літературної освіти школярів

Умовні позначення: **методи:** пояснювально-ілюстративний (П-І); читання, переказування, оповіді (ЧПО); евристичний, дослідний, проблемний (ЕДП); програмний, проектувальний, конструювання (ППК); творчо-синтетичний (Т-С); моделінгово-аудіовізуальний (МAB); **етапи:** організація (ОКДП) – організація компетентнісно-духовного простору читача; вивчення (ВНІМ) – вивчення нового інформативного літературно-мистецького матеріалу; закріплення (ЗФНК) – закріплення та формування навиків і читацьких компетенцій; повторення (ПУСЗ) – повторення, узагальнення й систематизація літературно-мистецьких знань та досвіду; контроль (РКУК) – рефлексивний контроль набутих літературних умінь і сформованих компетенцій; корекція (КДЕЧ) – корекція навчальних літературно-мистецьких досягнень, духовно-естетичного світу Я-читача; **режими:** Пасив – «навчання – мене - будь-ким» - екстродія, Актив – «навчаю-самого-себе» - інтродія, Інтра – «навчання - мною - будь-кого» - інтраактивний, ІнтерА – «навчаємося-у-взаємодії» - інтерактивний; **способи:** Ін – індивідуальний (одна дитина), Пр – парний (двоє осіб), Гр – груповий (від трьох до семи чоловік), Ак – академічний (навчальна група, клас), Пт – потоковий (декілька груп/класів), Мас – масовий (курс, курси: паралель, паралелі).

Тепер можемо говорити про урок як найменшу одиницю навчального процесу. Для нашого розуміння філософії сучасного уроку літератури принципово важливим є відмовитися або/і погодитися з твердженням, що це умовна назва в нових реаліях, коли є різні форми і способи організації навчання/учіння. А також витримувати вимоги і складові нормативних документів, які вибудовані на компетентнісній основі: Державні стандарти освітньої галузі «Мови і літератури», Концепція літературної освіти школярів, державні програми з літератур, оцінювання навчальних досягнень школярів.

Якщо приймаємо, що урок найменша одиниця навчального процесу, то потрібно виділити складові компетентнісно-діяльнісного уроку літератури. Представимо їх, урахувавши попередні дидактико-методичні засоби організації навчального процесу, а також розпочати від найменшої складової:

- 1) **КДС** – компетентнісно-діялісна навчальна ситуація, яка наперед спланована чи спонтанно виникла в процесі підготовки/реалізації змісту літературної освіти на конкретному занятті;
- 2) **КДП** – компетентнісно-діялісні прийоми, які забезпечать виконання цілого ряду функцій: транслятивно-перетворювальна; соціалізаційно-адаптивна; проектувально-конструкторська; організаційно-консультативна;

- інформаційно-візуалізаційна; компетентнісно-оцінювальна; контролювано-корегувальна;
- 3) **КДМ** – компетентнісно-діяльнісні методи літературної освіти: 1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний), 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний, 4) творчо-синтетичний, 5) програмно-проектувальний, 6) моделінгово-аудіовізуальний.
 - 4) **КДЗ** – компетентнісно-діяльнісні засоби навчання/учіння в статичних і динамічних умовах, які розроблюються в різний спосіб із метою підсилення сприйняття змісту/форми літературно-мистецького матеріалу;
 - 5) **КДСп** – компетентнісно-діяльнісні способи організації особистісно зорієнтованих навчальних ситуацій під час читацької діяльності школярів;
 - 6) **КДР** – компетентнісно-діяльнісні режими здобуття літературно-мистецької інформації та здатність її адаптувати, використати в різних професійних і життєвих ситуаціях;
 - 7) **КДЗм** – компетентнісно-діяльнісні змістові лінії літературної освіти, які визначено як Державними стандартами, так і практикою*: літературознавча, аксіологічна, культурологічна, комунікативно-мовленнева (розвиток зв'язного мовлення, виразне читання, риторична культура)*, організаційно-діяльнісна*, остання передбачає формування, розвиток системи компетенцій, загальних умінь і навиків, норм читацької діяльності школяра.
 - 8) **КУ-Д** - набір компетенцій, якими зможуть оволодіти суб'єкти навчального процесу: 1) *учень-читач: читацька, літературознавча, металінгвістична, комунікативно-мовленнева, когнітивна, аксіологічна, прогностична, соціальна, технологічна, інформаційна, візуалізаційна, фасилітативна, креативна, рефлексивна, валеологічна, організаційна тощо*; 2) для вчителя літератури він може бути таким: *прогностична, проектувальна, конструкторська, інформативна, організаторська, комунікативна, аналітична, рефлексивна, акмеологічна, аксіологічна, культуровідповідна, візуалізаційна, здоров'язберігаюча, діяльнісна тощо*. Їх кількість і набір залежить від фактичного літературно-мистецького матеріалу, рівня читацького розвитку школярів, професіоналізму вчителя літератури, типу навчального закладу та ін. [6].

Наочно такий набір складових компетентнісно-діялісного уроку можна представити ЛСМ-4, рис. 4.6.

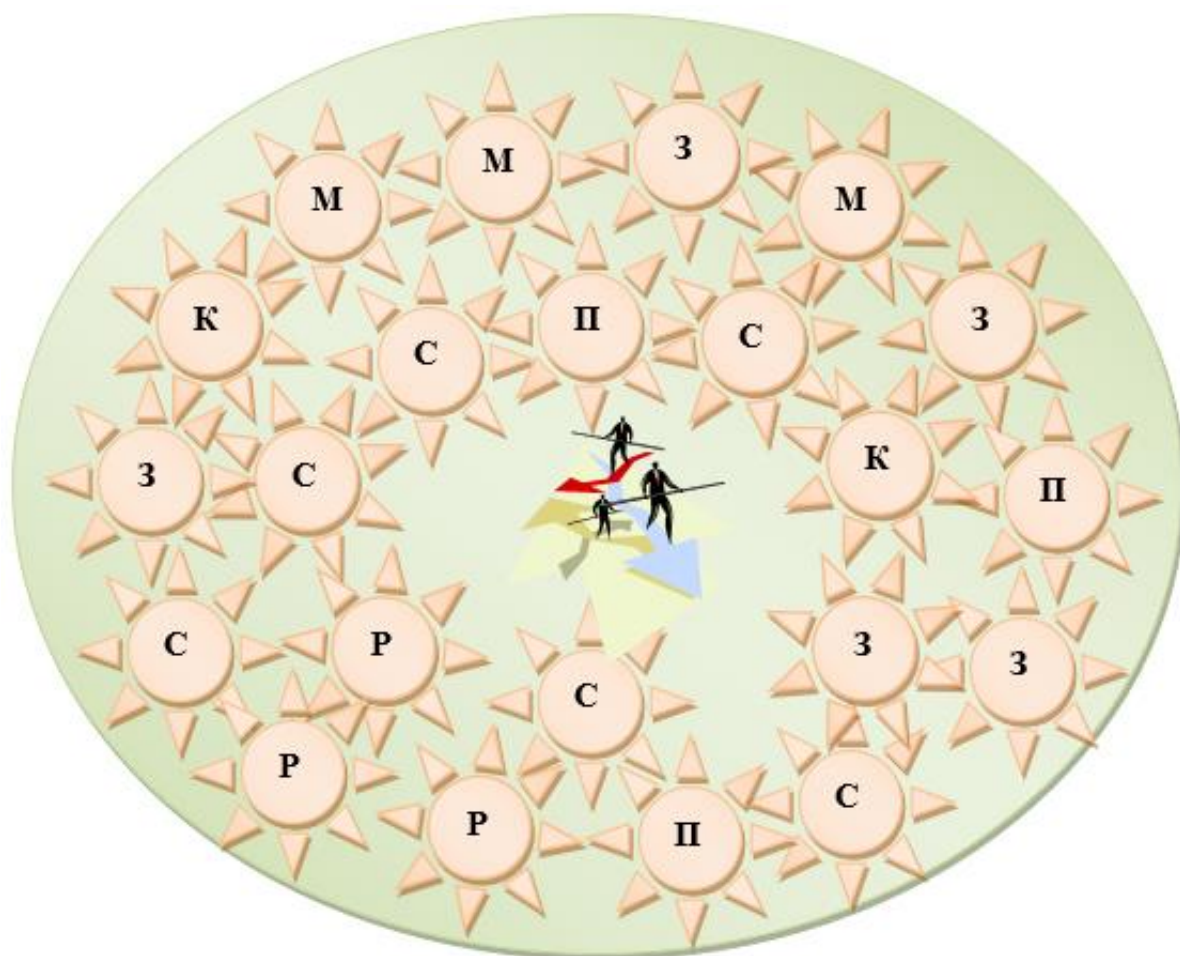


Рис. 4.6. Модель складових компетентнісно-діяльнісного уроку літератури

Подана модель ще раз засвідчує багатоваріантність організації простору літературної освіти навіть на конкретному уроці. Важливо в цьому «методичному хаосі», «літературно-мистецьких матеріалах», у співпраці з кожним суб'єктом/об'єктом навчального процесу відібрати ті, які забезпечать успіх.

Це буде можливо, якщо ми враховуватимемо синергетико-аксіологіко-акмеологічну парадигму, а стосунки вибудовуватимемо на фасилітативній основі, де кожен буде в ролі **організатора** здобуття й адаптування інформації, процесу учіння, **консультанта** у вирішенні поставлених проблем чи/і подоланні труднощів, **партнера**, який забезпечить комфортні умови для діяльності, буде толерантним один до одного, житиме й діятиме конструктивно, щоб стати успішним і конкурентоспроможним на ринку праці, адекватно адаптовуватися до простору, який не завжди розвивається тільки за лінійним принципом і жити в ньому гармонійно [4].

Фасилітативна компетентність – здатність учня-читача та вчителя-словесника бути організатором, консультантом і партнером, жити і діяти компетентно й гуманно в літературно-мистецькому та особистісному просторі, емпатично розуміючи один одного, з безумовно позитивним ставленням і повагою поза всякими умовами один до одного, відчувати себе рівним серед рівних, узгоджуючи свої дії з діями партнерів, толерантно і з повагою ставитися один до одного.

Складові фасилітативної компетентності:

- емпатичне розуміння один одного в процесі літературної освіти, міжособистісних контактів;
- безумовне позитивне ставлення та повага поза всякими умовами один до одного під час читацьких (професійно-фахових) дій, у життєвих ситуаціях;
- конгруентність кожного, його читацьких (професійно-фахових) дій під час співпраці між собою та з літературно-мистецьким матеріалом.

Ключові компетенції словесника-фасилітатора у співпраці з учнем-читачем:

1. Здатність бути присутнім, щоб упевненістю, довірою наповнити простір співпраці.
2. Уміти бути безстороннім і неупередженим, щоб будь-яка точка зору (позитивна чи/і негативна) була почута або/і з розумінням прийнята, толерантно й аргументовано спростована чи підтверджена.
3. Знати, яку методику, технологію обрати/запропонувати, щоб мати гарантований планований результат.
4. Уміти організовувати процес учіння, читацькі й міжособистісні дії не тільки за лінійним принципом, а входити в синергетичний життєвий і літературно-мистецький простір.
5. Опосередковано впливати на внутрішній світ читача, вибудовувати особистісно зорієнтовану систему цінностей та формування успішної Я-особистості.
6. Уміти спілкуватися, говорити так, щоб тебе почули, відчули і зрозуміли та сприйняли.
7. Приймати учнів такими, якими вони є, створювати ситуацію успіху, щиро радіти його/своєму успіхові.
8. Об'єктивно організовувати само- (взаємо-) оцінювання за чітко визначеними критеріями у відповідності до літературно-мистецької парадигми розвитку учня-читача чи гіпотетично ідеальної моделі учня-читача [3; 4].

Зважаючи на вище викладене, можемо запропонувати, як варіант, розуміння поняття **компетентнісно-діяльнісний урок літератури** - гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних компонентів, змістових ліній, компетенцій і навчальних (едукативних) ситуацій. Дана система процесуально й змістовно забезпечує літературний та духовний розвиток учня-читача, неперервність інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя й колективу в умовах класу та інших форм організації навчально-виховної діяльності школи. Такий урок зорієнтований на досягнення планованого кінцевого результату всіма суб'єктами навчального процесу. КДУЛ забезпечує особистісно зорієнтований простір для повної реалізації резервів власного Я (школяра) через осягнення тканини художніх творів, літературно-мистецьких текстів тощо та сприяє вияву компетентності вчителя-словесника й учня-читача як фасилітаторів на основі довершено-последовної діяльнісної, психо-драматичної технології підготовки і проведення навчального уроку (заняття) [3; 7].

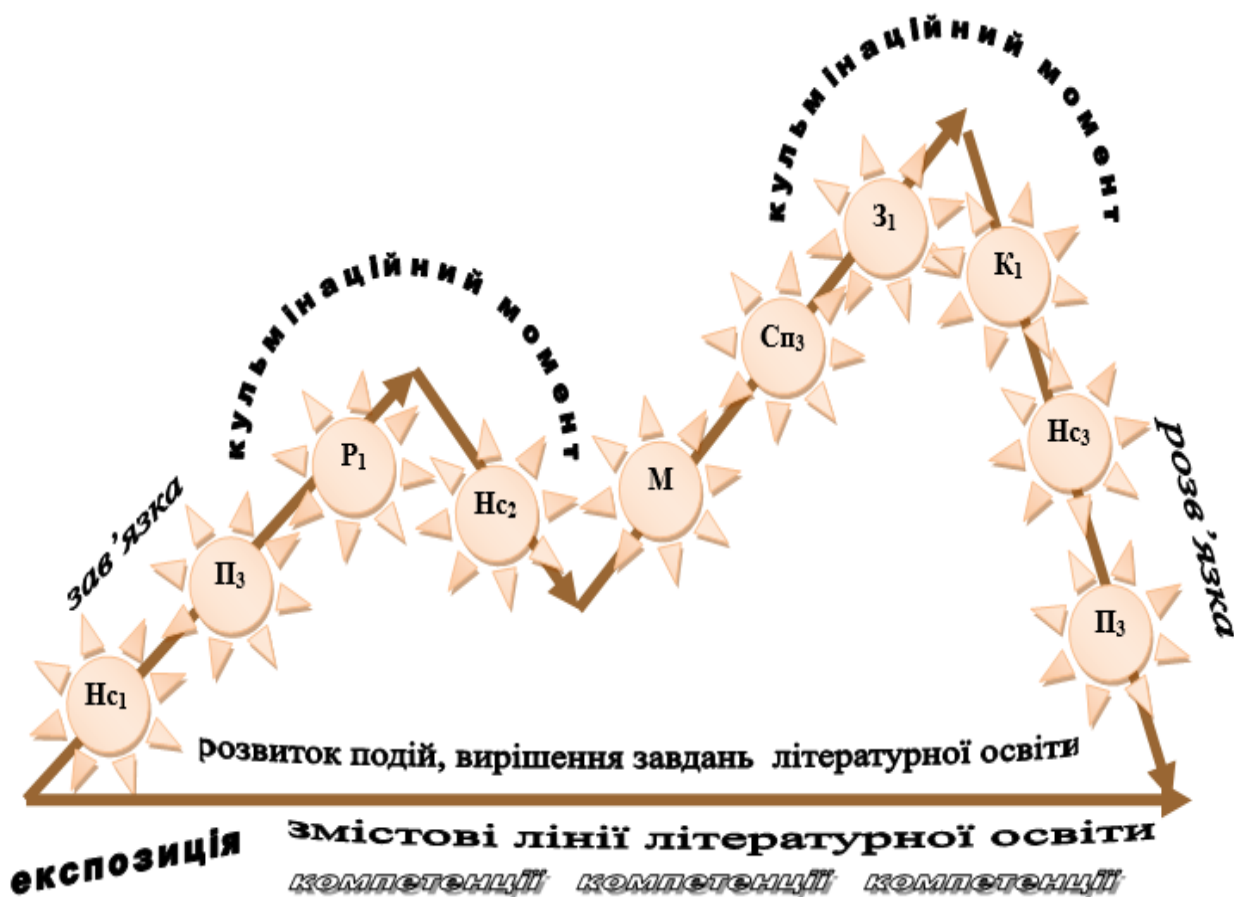


Рис. 4.7. Графоконструкція композиції
компетентнісно зорієнтованого уроку літератури

Графоконструкція (рис. 4.7) передбачає побудову заняття, де основою є змістові лінії літературної освіти, які мають узгоджуватися з його темою, змістом, методичними засобами тощо, набором компетенцій учня-читача, що формуватимуть та забезпечуватимуть його акме-розвиток, не порушуючи внутрішньої драматургії, задуму, сюжетних елементів і компонентів сучасного уроку літератури [2; 7].

Апробація запропонованої моделі сучасного уроку літератури, набору компетенцій як словесника, так і учня-читача засвідчили можливість досягнення гарантованого кінцевого результату. Усе залежить від готовності кожного суб'єкта літературної освіти до таких фасилітативних стосунків, які сприятимуть їх акме-розвиткові.

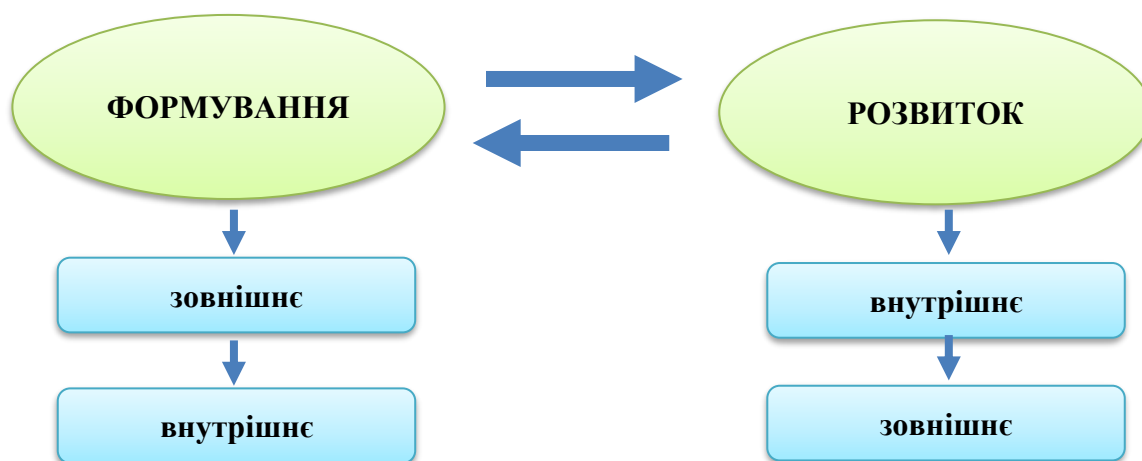
4.4. Методика управління розвитком методичної компетентності вчителів-філологів до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури

Розвиток компетентності педагогічного працівника відбувається в системі вищої школи, підвищення кваліфікації, під час самоосвітньої діяльності та ін. Професійно-фахова складова підвищення кваліфікації вчителя-практика реалізується як під час курсів, так і в міжкурсний період, шляхом колективних і групових форм методичної роботи з педагогічними працівниками. На сьогодні ще недостатньо відпрацьовано модель розвитку методичної компетентності вчителя літератури для набуття конкретної професійно-фахової дії за компетентнісною стратегією. Метою статті є побудова моделі управління розвитком методичної компетентності вчителя-словесника до конструювання уроку літератури; завдання включають: виокремлення компонентів методичної компетентності вчителя до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури; розроблення механізму управління; виявлення дефініційних різниць вживання понять «формування», «розвиток» у системі підвищення кваліфікації вчителів-практиків.

Проблема розвитку методичної компетентності вчителя літератури в нашому дослідженні розв'язувалася шляхом використання моделей дослідження об'єктів пізнання, що лежить в основі моделювання, і набула в педагогіці та методиці широкого застосування. «Моделювання» як процес

передбачає пізнання об'єкта, отже, моделювання його і відтворення в іншій моделі. Вибудувана своєрідна ієрархія моделей забезпечить представлення реально існуючої системи, що моделюється в різноманітних аспектах і за допомогою різних засобів (за Г. Суходольським). Ми поділяємо позицію В. Штоффа, що це «уявно представлена або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження... і дає повну інформацію про цей об'єкт» [5, с. 19], і А. Дахіна, який вважає, що «модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм...», «відображає і відновлює у більш простому... вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [1, с. 22.] Об'єднувальним є твердження і філософа, і дидакта про модель як інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності служить для зберігання та розширення знання про властивості та структуру тих процесів, які моделюються, і зорієнтовано на управління ним [5, с. 19]. Важливо розставити акценти щодо понять «формування» і «розвиток». У психолого-педагогічній літературі «формування» визначається як процес розвитку та становлення особистості, яке відбувається під впливом як зовнішніх дій (навчання, виховання, середовище), так і внутрішніх – процес становлення людини як суб'єкта [2, с. 169]; В. Сластьонін акцентує увагу на процесові оволодіння особистістю сукупністю стійких якостей і властивостей [3].

Розвиток – це специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового; поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного (за Г. Костюком, В. Ягуповим); це процес і результат кількісних і якісних змін; це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку. Формування є процесом становлення людини під впливом різноманітних факторів: соціальних, психологічних, педагогічних тощо, які в часі регламентовані (бакалавр, магістр), здійснюється переважно під керівництвом викладача ВНЗ, регламентується чітким розкладом або програмою підготовки фахівця, умотивований до одержання спеціальності. Розвиток відрізняється від формування наявністю домінування внутрішніх мотивів у вчителя-практика до педагогічної діяльності, підвищеною її продуктивністю, яскравою вираженістю самостійності до підвищення рівня кваліфікації за вже здобутою освітою (спеціальністю), сформованістю здатності до самопланування, прагненням до особистісного саморозвитку тощо.



Отже, можемо на основі вищевикладеного та праці О. Тарасової [4] подати зіставну таблицю понять «формування» – «розвиток»:

Таблиця 1

Аспект, фактор	ФОРМУВАННЯ	РОЗВИТОК
1. Мотив	Обов'язкове	Добровільне
2. Час	Обмеження (бакалавр, 4 р., магістр – 1–2 р.)	Упродовж життя (курси, семінари, самоосвіта тощо)
3. Управління	Під керівництвом викладача	Самостійне регулювання
4. Регламент	Зовнішнє, жорсткий розклад	Внутрішнє, гнучка програма дій
5. Базис	Вивчення, осягнення чужого досвіду	Осмислення, удосконалення власного досвіду
6. Мета	Оволодіння знаннями, набуття професійних умінь і навичок	Оволодіння компетенцією, досвідом вирішення методичної проблеми
7. Результат	Одержання спеціальності	Особистісне акме-зростання

Зважаючи на викладене, розроблено дві моделі методичної компетентності вчителя української літератури, які між собою узгоджені і взаємодоповнювальні. Перша модель структурно представляє компоненти методичної компетентності вчителів літератури. Друга модель передбачає механізм управління розвитком методичної компетентності вчителів-філологів до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУЛ).

Моделі розроблялися з урахуванням досвіду науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти: І. Андрощук (м. Рівне), М. Войцехівський (м. Київ), Л. Коломієць (м. Вінниця), Ю. Присяжнюк (м. Запоріжжя), В. Саюк (м. Київ) та ін. Проаналізовано праці щодо формування методичної компетентності вчителів-філологів: О. Горошкіна, Г. Грибан, О. Кучерук, О. Куцевол, О. Лузан, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Л. Сімоненко, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Сокольницька, В. Студенікіна.

Методичну компетентність конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку (КДУЛ) визначаємо як діяльнісну характеристику особистості, що виявляється в цілісній системі проектно-конструкторських (планувальних) здатностей, умінь і навичок, норм і цінностей учителя літератури у відповідності до конкретної педагогічної ситуації, свого професійного рівня та носить динамічний і взаємопроникливий характер.

Структура методичної компетентності конструювання КДУЛ містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корективний (рис. 4.8).

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює систему необхідних методичних і технологічних знань, включає здатність до цілеутворення та визначення планованого (очікуваного) результату співпраці суб'єктів уроку літератури. *Критерії мотиваційно-ціннісного компонента* включають: 1) усвідомлення необхідності спеціально організованих дій щодо планування й конструювання моделі вивчення літературної теми (для вчителя – конструювання моделі уроку літератури, а учня-читача – програми вивчення літературної теми); 2) інтерес суб'єктів уроку літератури до проектно-конструкторської (планувальної) діяльності; 3) прагнення кожного суб'єкта уроку літератури в досягненні свого акме-результату.

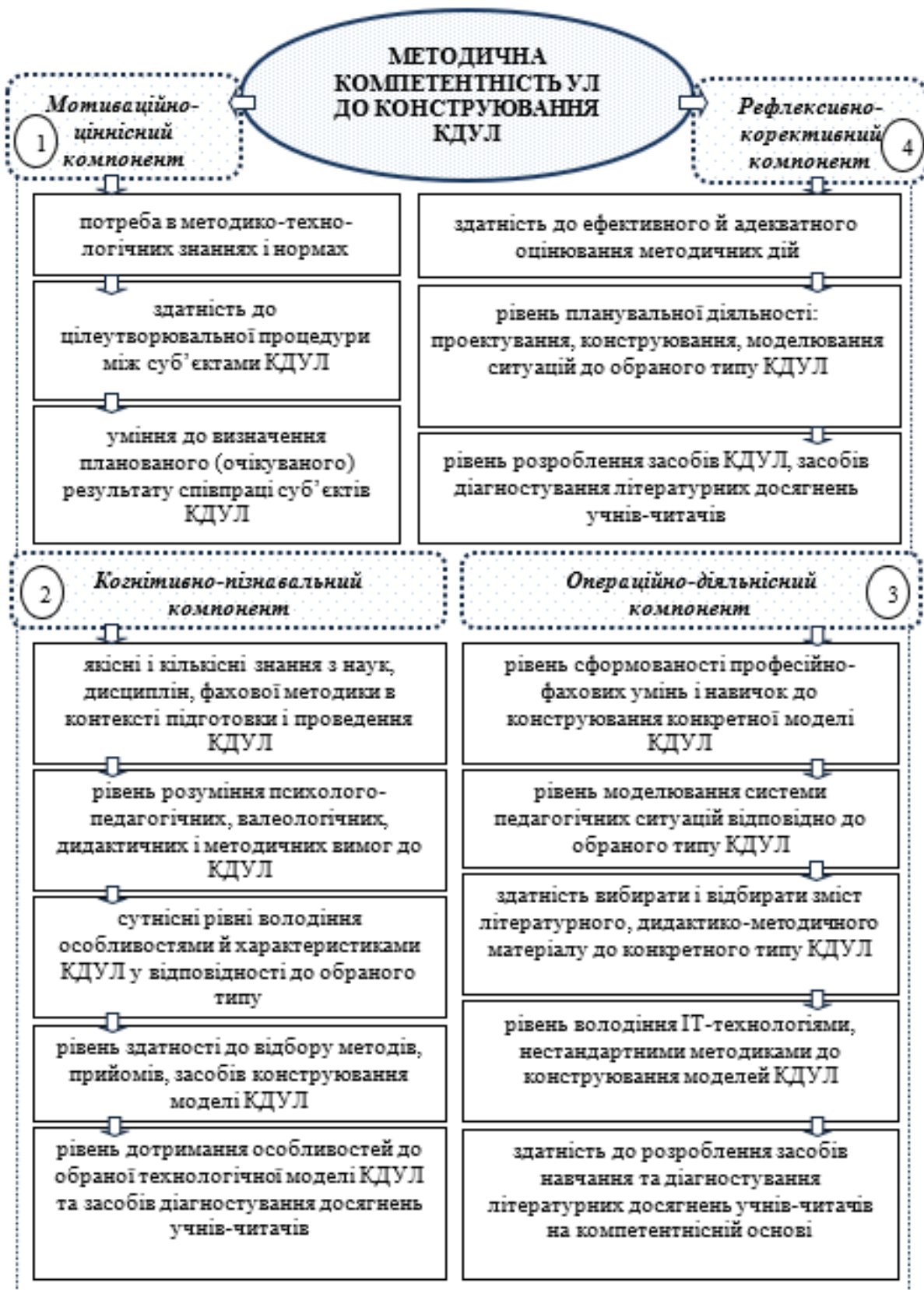


Рис.4.8. Структурна модель методичної компетентності вчителя до конструювання компетентнісно-діялісного уроку літератури (КДУЛ)

Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає наявність системи якісних і кількісних знань із філософії, психолого-педагогічних дисциплін, фахової методики навчання літератури в контексті підготовки та проведення сучасного уроку літератури. *Критеріями когнітивно-пізнавального компонента є наявність знань про:* 1) психолого-педагогічні, валеологічні, дидактичні вимоги до компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУЛ); 2) сучасний розвиток літературного процесу та методичної думки щодо підготовки компетентнісно-діяльнісного уроку літератури; 3) сутності типологічних класифікацій уроку, особливості та характеристики конкретного типу уроку української літератури; 4) принципи, методи, прийоми організації читацької діяльності школярів на компетентнісно-діяльнісному уроці української літератури; 5) особливості моделювання заняття та засобів діагностування літературних досягнень учнів-читачів.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується сформованістю професійно-фахових умінь і навичок, які використовуватимуться вчителями літератури для конструювання конкретної моделі компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури. *Критеріями операційно-діяльнісного компонента виділено такі вміння й навички щодо:* 1) моделювання будь-якої педагогічної ситуації відповідно до обраного типу КДУЛ за етапами (аналітико-прогностичного, планувального, проектно-конструкторського, виконавсько-діяльнісного, діагностико-рефлексивного); 2) вибору і відбору змісту літературного матеріалу, найоптимальніші методи, прийоми, форми й засоби до конкретного типу уроку літератури (КДУЛ); 3) застосування нових технологій конструювання моделей КДУЛ, нестандартних методик і прийомів щодо формування літературної компетентності учнів-читачів; 4) використання електронних програмних засобів (електронна програма конструювання моделі КДУЛ, програми вивчення літературної теми тощо) під час планувальної діяльності суб'єктами КДУЛ; 5) розроблення засобів навчання під час вивчення літературної теми на компетентнісній основі (тематична картка уроку для школярів) і діагностування літературних досягнень учнів-читачів.

Рефлексивно-корективний компонент реалізується в рефлексивних здатностях особистості до ефективного й адекватного оцінювання своєї професійно-фахової компетентності взагалі та методичної зокрема, забезпечуючи процес самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення. *Серед критеріїв рефлексивно-корективного компонента виокремлюємо такі вміння й навички:* 1) планувати, проектувати, конструювати, моделювати урок української літератури за компетентнісно-діяльнісною стратегією; 2) розробляти засоби навчання для учнів-читачів з урахуванням літературних досягнень учнів-читачів; 3) конструювати засоби

діагностування досягнень учнів-читачів у відповідності до їх літературного розвитку та навчальних досягнень; 4) здійснювати самоаналіз особистісних досягнень і об'єктивного оцінювання власної діяльності.

У поданих моделях (рис. 4.8; 4.9) передбачено, що вчителі-філологи вже мають базову професійно-фахову підготовку, займаються самоосвітою в різних ви-явах, готові до підвищення своєї кваліфікації та набуття нових якостей, які вимагають від них суспільство, фахові потреби, особистісні інтереси тощо. Нами заклада-лася така модель, яка сприяла б розвитку методичної компетентності вчителя літератури до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку, була відносно керованою, визначала мету, принципи, напрями адаптації, розвитку та реалізації нового, що напрацьовано в методиці взагалі та технологіями зокрема. Результа-тивна складова моделі містила критерії та рівні розвитку методичної компетент-ності вчителя літератури до конструювання моделей КДУЛ.

Розвиток методичної компетентності вчителів до конструювання моделей КДУЛ здійснювалося шляхом упровадження спецкурсу «Сучасний компетентні-сно-діяльнісний урок літератури: технологія підготовки та аналізу», проведення семінарів, тренінгів і майстер-класів: «Технологія конструювання моделей компе-тентнісно-діяльнісного уроку літератури»; «Електронний конструктор у планува-льній діяльності суб'єктів уроку літератури»; «Засоби оцінювання навчальних (лі-тературних) досягнень учня-читача» відпрацьовувалися професійно-методичні навички конструювання моделей уроків/занять. З цією метою під час методичної адаптації було визначено стратегії й цільові настанови, проведено дисемінаційні дії, що забезпечили вивчення й розповсюдження різних моделей уроку літера-тури. Надавалася адресна допомога (супервізія) щодо змісту й тактики підготовки планування чи розробки уроку/заняття з літератури. Змістова складова містила й методичний розвиток учителя: прогнозувалися кроки щодо розробки варіантів уроків за технологічними моделями з відповідним набором ситуацій, які узгоджу-валися з типом, змістом, відібраними методами і прийомами тощо. Діалог із учи-телями-експериментаторами відбувався під час зустрічей, спілкування – через за-соби інтернет-зв'язку, у ході групових й індивідуальних консультацій та ін. Це за-безпечувало модернізацію та вдосконалення розроблюваних варіантів моделей уроку літератури. Під час професійно-фахових студій, на сайтах навчальних закла-дів і МОІППО, методичних кабінетів, у друкованих засобах, під час всеукраїнських і міжнародних виставок репрезентувалися напрацьовані дослідно-експеримен-тальних колективів та ін. У такий спосіб забезпечувалося заповнення освітнього маркетингового середовища для зацікавлених колег.

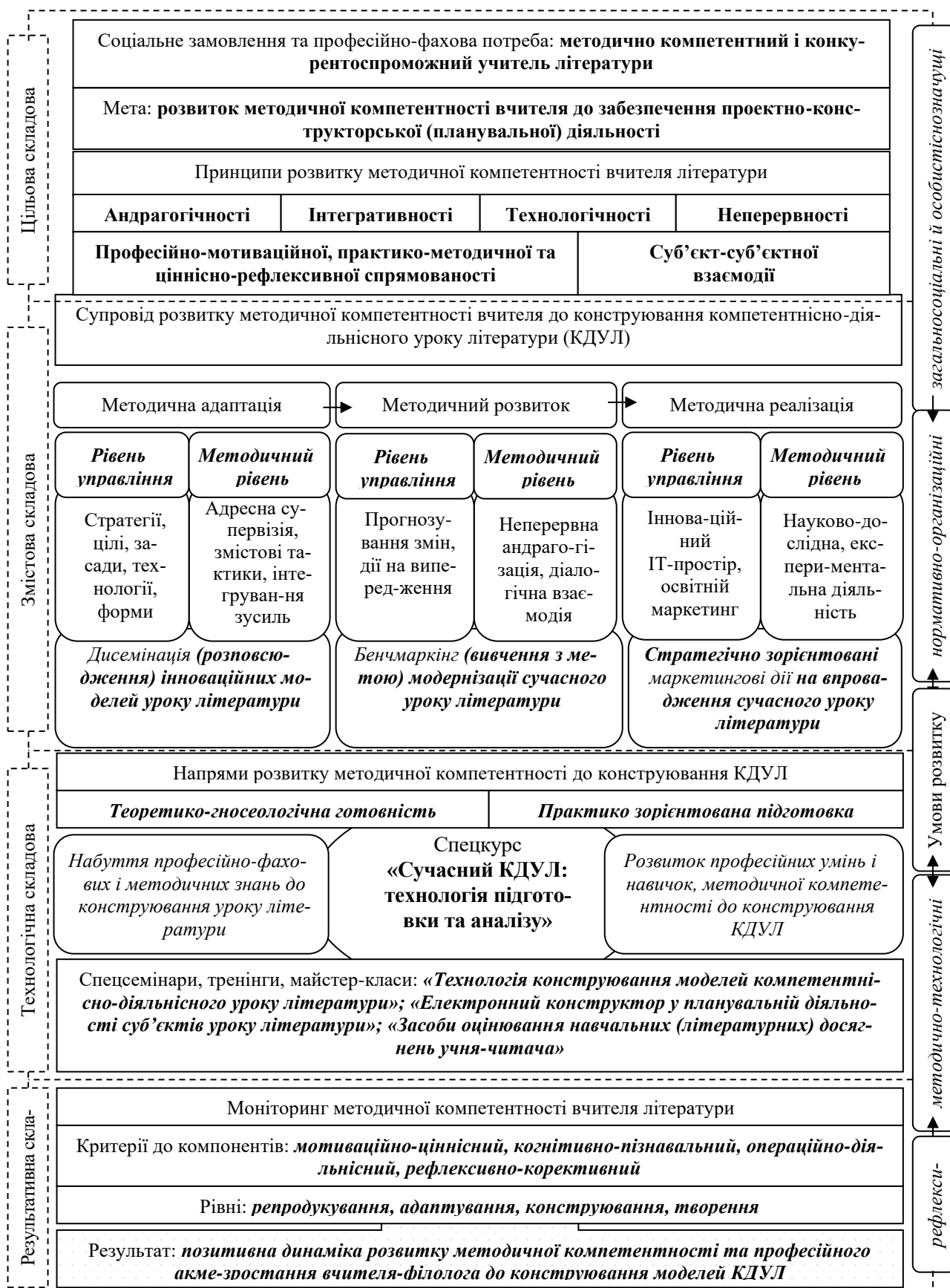


Рис.4.9. Модель управління розвитком методичної компетентності вчителів до конструювання компетентнісно-діяльного уроку української літератури (КДУЛ)

Моніторинг сформованості методичної компетентності вчителів літератури до моделювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури засвідчив, що здатність до мотиваційно-ціннісних дій (перший компонент методичної компетентності) зріс на 44 % у порівнянні з констатувальним експериментом: $K_{ек}^A$ – 38 %, $\Phi_{ек}^B$ – 82 %. Когнітивно-пізнавальний компонент передбачав набір навиків на знання основ наук, розуміння вимог до КДУЛ, володіння характеристиками КДУЛ у відповідності до типу, на відбір методів, прийомів і засобів, змістових ліній літературної освіти та компетенцій до конкретного типу уроку, літературно-мистецького матеріалу, дотримання особливостей і набору навчальних ситуацій, засобів діагностування літературної компетентності учнів-читачів. Як засвідчили співбесіди та рівень розроблених моделей, рівень когнітивно-пізнавальних дій учителів літератури зріс: $K_{ек}^A$ – 18 %, $\Phi_{ек}^B$ – 89 % (на 71 %). Операційно-діяльнісний компонент передбачав виявлення рівня конструювання конкретного уроку за технологічними моделями із використанням паперового або/і електронного програмного засобу. Напрацьовані матеріали вчителями-експериментаторами свідчать про зростання рівня методичної компетентності названого компонента: $K_{ек}^A$ – 41 %, $\Phi_{ек}^B$ – 92 % (на 51 %). Рефлексивно-корективний компонент передбачав виявлення здатності вчителів до оцінювання методичних дій щодо конструювання моделей уроку літератури, програмно-планувальних засобів: програми вивчення літературної теми для учнів-читачів; картки «Компетентнісне літературно-мистецьке завдання для учня-читача (індивідуальне, парне та групове виконання)»; тематичної картки уроку для учня-читача; засобів діагностування літературної компетентності учнів-читачів за читацько/текстоцентричною парадигмою та ін. Розроблене вчителями літератури оцінювалося експертами, кожним самотійно та керівником експерименту. Результати засвідчили, що $K_{ек}^A$ склав 19 %, а $\Phi_{ек}^B$ – 81 %, зростання на 62 %. Рівень «репродукування» склав 13 %, «адаптування» – 20 %, «конструювання» – 25 %, «творення» – 42 %. Найскладніше для всіх категорій учителів літератури виявилася здатність урахувати валеологічні вимоги до вивчення літературно-мистецького матеріалу, який розглядався на конкретному уроці, – 76 %; конструювати засоби діагностування літературної компетентності у відповідності до рівня навчальних досягнень школярів – 68 %; розробляти модель уроку літератури та компетентнісних завдань у єдності з базовою змістовою лінією та компетенцією – 72 %.

Результати підсумкового експерименту продемонстрували, що в процесі підвищення кваліфікації різного формату на основі розробленої моделі управління розвитком методичної компетентності вчителів до конструювання

компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури та шляхом упровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов сприяли збільшенню в експериментальній групі кількості вчителів літератури з конструкторським рівнем (середнім) на 20 % та творчим (високим) – на 17 %.

Упровадження моделі розвитку методичної компетентності вчителів до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури та технологічних моделей засвідчили свою результативність і продуктивність. Вони є перспективними, забезпечують компетентнісний підхід у виконанні своїх функцій і завдань кожним суб'єктом літературної освіти, акцентують увагу на врахуванні специфіки предмета літератури як мистецтва слова, сприяють акме-розвиткові в досягненні результату кожним. Розвивальна спрямованість і результативність технології компетентнісно-діяльнісного уроку обумовлюють подальше її застосування з метою вдосконалення шкільної практики навчання української літератури в контексті особистісної орієнтації, парадигми дитино/читацько/ текстоцентризму та профілізації літературної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределённость / А. Н. Дахин // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21—26.
2. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, 1990. — 301 с.
3. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
4. Тарасова О. Т. К проблеме профессионального развития учителя иностранного языка в системе непрерывного образования / О. Т. Тарасова // Вестник Полоцкого государственного университета. — Серия А : Гуманитарные науки. — Т. 2 : Методика. — 2003. — № 3. — С. 36—41.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. : Наука, 1966. — 302 с.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Іліон, 2012. — 876 с.
7. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 553 с.

4.5. Епістемологія літературного краєзнавства: методична стратегія в контексті Нової української школи

Постнекласична філософська парадигма – епістемологічна – є засобом у системі літературного краєзнавства пізнання й самопізнання шкільною молоддю української культури і світогляду українців, їх духовності й ментальності. За такої парадигми маємо доєднати кожного суб'єкта педагогічного дійства до складного діалогу із культурою українського народу взагалі та літературою рідного краю зокрема. За такої умови важливо зорганізувати діалог із текстами, підтекстами й контекстами, з однолітками і головне – самим собою, щоб переконати кожного у своїй неущербності, переконатися у значущості української культури й літератури рідного краю в системі загальноєвропейських і світових набутоків і цінностей.

«Епістемологія» як поняття вченими сьогодні потрактовується неоднозначно. У філософських та словниках іншомовних слів значення наповнення зводиться до «теорія пізнання» й урівнюється зі значенням поняття «гносеологія». Сучасні підходи розглядають ці поняття з позиції наукового і практичного розв'язання проблем сучасного суспільного життя. Наукові знання традиційно вважалися основною формою знання. Нині великий інтерес до когнітивних знань. Саме вони наближені й пов'язані з різними історичними й духовними практиками. Таку функцію на себе бере новий тип науковості як епістемологія, яка забезпечує «міжгалузеву інтегрованість гуманітарних, природничих, технічних та інших дисциплін, галузей» (за Т. Усатенко, с. 47).

Осягнення значеннєвого наповнення понять «гносеологія» і «епістемологія» продуктивним виявиться у зіставленні та розробленні логіко-семіотичної моделі. Модель вибудовувалася за працями Віктора Петрушенка та Тамари Усатенко і подана нами в такий спосіб:

Проблеми сучасного уроку (заняття) літератури взагалі, позакласного читання та літературного краєзнавства зокрема як ніколи набрали своєї актуальності, зважаючи на реалізацію ідей Нової української школи. Нова модель передбачає збереження української ідентичності випускника Нової української школи в системі шкільної освіти. Виявом цього є численні статті, публікації та дискусії з проблем літературної освіти в XXI столітті та шляхів реалізації ідей Нової української школи. Тільки за останній час маємо декілька Концепцій літературної освіти (Н. Волошина і група науковців Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ; О. Ніколенко (м. Полтава) та колектив учених: Л. Мірошніченко, М. Сулима, К. Тараннік-Ткачук (м. Київ), Л. Кавун (м. Черкаси); В. Шуляр (м. Миколаїв). З'явилася низка публікацій щодо стратегій і тактик реалізації моделі нової української школи (О. Савченко – «НУШ-1»; Р. Шиян – «НУШ-2»; І. Гавриш – «Інтелект України»;

Т. Пушкарьова – «Росток», С. Якименко – «Світ, в якому я живу» та ін.). У кожній із публікацій тією чи іншою мірою акцентується увага на методиці та технології уроку/заняття. Одні провокують відмовитися від класно-урочної системи, інші є прихильниками повної технологізації літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.



Рис. 4.10. Логіко-семіотична модель «Гносеологія й епістемологія: спільне і своєрідне»

Нові чинні програми порушили традицію попередників стосовно уроків позакласного читання й літератури рідного краю. Про причини можемо лише здогадуватися. Очевидним є те, що в системі літературної освіти позакласне читання й літературне краєзнавство не знайшли посутнього місця. Хаотичне зменшення годин не на користь формування інтелігентного та компетентного читача як патріота свого краю. Спробуємо віднайти ті методико-технологічні дотики, які сприяли б основному: викликати бажання сучасного школяра читати, а вчителя-словесника, зрозумівши реалії сьогоdnішнього дня, адекватно вибудовувати літературні заняття відповідно до викликів часу на прикладі творів позакласного читання та літературного краєзнавства. Зіставлення двох варіантів програм, за якими працюватимуть учителі літератури, засвідчують заявлене вище.

Таблиця 1

**Розподіл годин «Українська література»:
5-9 класи – позакласне читання та література рідного краю**

Вид, напрям діяльності/клас, кількість годин/програми 2005 і 2012 років/ авторський варіант	5 кл.			6 кл.			7 кл.			8 кл.			9 кл.		
	2005	2012	автор.	2005	2012	автор.	2005	2012	автор.	2005	2012	автор.	2005	2012	автор.
1. Література рідного краю	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	2	4
2. Позакласне читання	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	-	2	4

Окреслюючи актуальні аспекти методики і технології уроків/занять позакласного читання та літератури рідного краю в навчальних закладах різного типу, маємо проаналізувати напрацьоване в методиці навчання української літератури, виокремити актуальні моменти для реалізації уроків позакласного читання й літературного краєзнавства в загальноосвітніх навчальних закладах, запропонувати технологічну модель уроків із позакласного читання та літератури рідного краю для класів загальноосвітніх і профільних.

Проблема уроків позакласного читання, літератури рідного краю не є новою. У методиці української літератури вона знайшла своє вивчення в працях М. Гордої, Н. Волошиної, Л. Неживої, В. Оліфіренка, Є. Пасічника, В. Романька, Г. Токмань. Учителями-словесниками матеріалізовано в конкретні практико

орієнтовані моделі: інтегровані уроки з української мови та літератури рідного краю (М. Ісаєвич); проблема організації дослідницької роботи старшокласників на уроках літератури рідного краю (О. Міхно); формування творчого мислення учнів засобами літературного краєзнавства (С. Горбатюк); краєзнавчий аспект у системі позакласної роботи навчального закладу (П. Оліфер); організація системного навчання з 5-го по 11-й клас на уроках літератури рідного краю (В. Кочегарова); підготовка та використання дидактичного матеріалу краєзнавчої тематики (О. Зайченко); проект оформлення кабінету літератури рідного краю (Л. Фурсова); кабінет літературного краєзнавства (В. Дідківський); організація вивчення літературного краєзнавства на уроках зарубіжної літератури (І. Волинець); метод проекту за матеріалами газетних матеріалів у системі літературного краєзнавства (В. Нищета); методика створення та використання робочих зошитів на уроках літератури рідного краю (Н. Яценко); мета уроків літератури рідного краю (Л. Лісова).

Шкільне літературне краєзнавство багатогранне, і посутнє місце в ньому займають уроки літератури рідного краю. Вони мають певні особливості. Регулятивом є методологічні норми, а також завдання щодо підготовки та конструювання моделей уроків як позакласного читання, так і занять із літератури рідного краю.

До методологічних норм віднесемо:

- література як художнє відображення духовного життя українського народу і тої спільноти в регіоні, які оточують дитину;
- урахування вікових, психологічних і пізнавальних можливостей школярів, їх загального розвитку в поєднанні з традиціями регіону;
- дотримання вікової динаміки особистісного сприймання літератури взагалі та літературно-мистецьких творів рідного краю;
- формування умінь кваліфікованого читача, який розуміє літературу як мистецтво слова, приймає художні цінності та шліфує культуру почуттів;
- доцільність у наростанні та підборі літературно-краєзнавчого матеріалу з урахуванням принципу від простого до складного;
- глибоке знання історії й літератури рідного краю та об'єктивне його трактування в культурно-мистецькому просторі;
- оптимальність і різноманітність навчальних форм роботи, типів уроків із метою посилення зацікавленості до літературно-мистецької спадщини земляків;
- інтегративність і міжтекстуальність як підхід до представлення творів письменників-земляків із опорою на краєзнавчий матеріал;

- наступність у розвитку зв'язного мовлення з вивченням творів позакласного читання та літератури рідного краю, а також теоретичних розділів навчальної програми;
- особистісно зорієнтований підхід у формуванні пакету навчальних запитань і завдань, а також у вибудові моделі з чітко контрольованим, діагностованим і коректованим компонентом.
- **Завдання** уроків позакласного читання та літератури рідного краю:
- поглиблювати відомості про життя та творчість митців самостійно обраних/рекомендованих і даної місцевості;
- розвивати зацікавленість до їх творчого доробку та спадщини;
- забезпечувати особистісне ставлення до самостійно обраних/рекомендованих творів і літератури рідного краю, розвиваючи вміння висловлювати свої думки про автора твору, героїв, художні образи;
- прищеплювати естетичні смаки, виховувати почуття прекрасного, насолоди художнім твором, почуття гордості й поваги до письменника взагалі та земляків-митців зокрема;
- виявляти нахили, смаки, здібності учнів, сприяти їх розвитку, виховувати юних поетів-аматорів;
- поглиблювати літературні знання та з історії рідного краю, про найвидатніших діячів культури та мистецтва;
- прищеплювати любов до книжки, творів мистецтва, які народилися на отчій землі чи з'явилися під впливом певних подій, чи під враженнями від перебування у степовому південному Прибужжі чи іншому куточку батьківщини;
- розвивати культуру, логічне та образне мислення, культуру мовлення та читання;
- розвивати уміння вести діалог і полілог у парі, групі, будувати монологічне висловлювання, вступати в дискусію з проблемних питань твору, узагальнювати, систематизувати знання та робити висновки;
- спонукати школярів до самостійного прочитання творів позакласного читання та літератури рідного краю, вести довірливий діалог сам на сам, з авторами чи героями, які жили чи перебували в даній місцевості;
- допомогти учням подолати принизливе почуття національної меншовартості, разом з історією України, рідного краю допомогти повернути їм історичну пам'ять і виплекати природне почуття національних гордоців;

- переконувати, що жити за народним чи релігійним календарем, канонами українського православ'я чи народною етикою – найвищі чесноти українця;
- прищеплювати почуття поваги до видатних людей рідного краю, спонукати наслідувати їхній героїчний чи трудовий подвиг;
- виховувати працелюбність, милосердя, гуманне ставлення до людини, природи тощо;
- спонукати дітей захоплюватися красою й самобутнім багатством рідної землі, звитяжністю національно-визвольних змагань земляків, їхнім славетним минулим;
- викликати в учнів щире й глибоке прагнення захищати світлі набутки матеріального й духовного життя нації, оберігати й примножувати їх, продовжуючи традиції роду, родини, краю;
- розвивати уміння переказувати, стежити за чіткістю та логічністю відповідей на запитання; висловлювати враження від почутого, побаченого;
- виявляти самостійне судження, учити давати об'єктивну характеристику героям, художнім образам і явищам;
- розвивати комунікативно-мовленнєві вміння школярів на уроках позакласного читання та літератури рідного краю, послуговуючись творами малої форми в усному та писемному варіанті (переказ-мініатюра, з творчими завданнями, багатоваріантні міні-твори в контексті певної жанрово-стильової манери письма тощо).

Шкільне літературне краєзнавство багатогранне, і посутнє місце в ньому займають уроки літератури рідного краю, які мають певні особливості.

По-перше, планувати їх треба з урахуванням специфіки літератури як виду мистецтва, яка є частиною як художньої культури України, так рідного краю; *по-друге*, добір літературних творів і мистецького матеріалу здійснювати з урахуванням художньо-естетичної вартісності й регіональної значущості; *по-третє*, уміло поєднувати вивчення літератури зі зразками образотворчого, музичного, архітектурного тощо мистецтва краю, де народилися і вирости школярі; *по-четверте*, забезпечувати формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів з урахуванням україно/народо/люднознавчих аспектів, традицій і звичаїв регіону; *по-п'яте*, урахуваючи важливість виховання творчого читача, виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі-Читачу-Людині самовиразитися й самоствердитися, розуміючи, що митці не тільки відображають своє сприйняття й розуміння світу, але й передають енергію бачення життя в його добрі і злі, красі й потворності, – тим самим допомагають творити своє Я у єдності долі з природою, людством, нацією, рідним краєм.

Співпраця учитель (методист) – митець (художній твір) – учень (читач) досягне органічної єдності й чародійного синтезу, якщо пам'ятатимемо настанову І. Франка, підбираючи матеріал до уроків рідного краю (і не тільки): «Кожен чільний письменник – чи він слов'янин, чи німець, чи француз, чи скандинавець, – є наче дерево, що своїм корінням впирається якомога глибше і міцніше в свій рідний, національний ґрунт, намагається ввіссати в себе і переварити в собі якнайбільше його живих соків, а своїм пнем і короною поринає в інтернаціональній атмосфері ідейних інтересів, наукових, суспільних, естетичних і моральних змагань. Тільки той письменник може... мати якесь значення, хто має і вміє цілій освіченій людськості сказати якесь своє слово в такій формі, яка б найбільше відповідала його національній вдачі».

Тож мета цих уроків – осягнення глибинної сутності спадщини митців рідного краю, космосу духу земляків, реалій дійсності, сприйняття й поцінування багатомірного набутку майстрів слова, плекання почуття гордості творчими людьми, славними краями, поєднуючи емоційно-естетичне з поняттєвим, образне мислення – з логічним.

Пробудження інтересу до літератури рідного краю сприятиме перенесенню учня-читача у світ думок і почуттів митця, дасть позитивні наслідки в осягненні культурологічної спадщини малої батьківщини в контексті здобутків національної та світової.

У методичних працях відбилися різноманітні позиції в оцінці характеру і специфіки вивчення літератури в школі та класифікації уроків. На жаль, не звернено уваги на заняття з позакласного читання (окрім Н. Волошиної та Є. Ломоноса), літератури рідного краю. Специфіка таких уроків очевидна, тому маємо пам'ятати про те, що вони розглядають матеріал більшого обсягу, ніж на звичайному занятті; навчальна діяльність учнів позначена більшою самостійністю; зміщено акцент із таких традиційних елементів уроку, як опитування, пояснення та закріплення матеріалу.

Методичною наукою ще не розроблена типологія уроків літератури рідного краю й частково з позакласного читання. Нам видається, що дані уроки можуть бути представлені як заняття вступні (настановно-мотиваційні, на яких учитель поведе учнів-читачів у мистецький світ вітчизняної літератури чи регіону, з'ясує, що їм відомо, що прочитали, побачили, почули під час канікул самостійно чи за рекомендаційним списком, проведе проміжну рефлексію тощо); урок-спілкування за прочитаним твором (творчістю митця); підсумково-рекомендаційний урок, на якому учні мають представити результативно-творчу роботу (творчий портрет письменника-лауреата (різних премій), письменника-земляка, звуковий альбом: «Твори М. Коцюбинського і спроби їх інсценізування», «Пісні мого краю», відео-

кліп (сюжет) «Ох, анекдот, анекдот» або «Народні байки з вуст мого дідуся (ба-тька) тощо»; узагальнюється вивчене протягом року; сюди також входить етап осмислення ступеня оволодіння навчальним матеріалом; подається список творів для самостійного читання та відбувається презентація нових видань тощо).

Запропонована типологія уроків має, у першу чергу, ознаки оглядовості: літературно-мистецькі огляди (вступні уроки), монографічно-оглядові (уроки-спілкування), узагальнювальні (підсумково-рекомендаційні). На це має зважити вчитель, вибудовуючи та наповнюючи змістом заняття з позакласного читання та літератури рідного краю.

Уроки позакласного читання та літератури рідного краю можна представити як традиційні, так і нестандартні. Останні можуть бути такими: урок-конкурс, - заочна подорож, - інсценізація, - «оживлення», - художня розповідь тощо (для 5-8 класів); урок-конференція, - семінар, - диспут, - зустріч, - екскурсія, - візуалізація, - семінар, - практикум у 9–11 класах.

Структура та змістове наповнення традиційного заняття з позакласного читання та літератури рідного краю, які вибудовані на засадах дидактики та специфіці літератури як мистецтва слова, передбачають у 5–8 класах: а) *вступний* (настановно-мотиваційний – літературно-мистецький огляд); б) *урок-спілкування* (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядовий урок); в) *підсумково-рекомендаційний* (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд). Для прикладу подамо модель уроку (заняття) «Література рідного краю: урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця як монографічно-оглядовий урок)».

Реалізація епістемологічної стратегії в організації літературного краєзнавства та уроків/занять із позакласного читання важливо вибудувати або/і запропонувати матрицю моделі таких уроків/занять. На основі такої матриці вчитель відбере з того переліку назви едукативних (освітніх) ситуацій, що враховуватимуть трискладовість: виховання, розвиток, навчання. До запропонованих технологічних моделей автором розроблено електронний програмний засіб. За допомогою е-програми вчитель може легко конструювати авторську модель заняття, не порушуючи методичні приписи до такого типу уроку і наповнюючи його зміст із урахуванням особливостей учнів, класу, типу навчального закладу та фактичного літературно-мистецького матеріалу до конкретної теми. Поле для творчості та вияву креативності словесника такий засіб не обмежує.

Можливі варіанти технологічних моделей занять із позакласного читання та літератури рідного краю у відповідності до авторської типології уроків подаємо в такому варіанті:

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ УРОКУ

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії
співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем
за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

Тип уроку: урок літератури рідного краю та позакласного читання - *вступний*.

Різновиди (едукативні (освітньо-педагогічні) ситуації): а) вступний (настановно-мотиваційний – літературно-мистецький огляд); б) урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядовий урок); в) підсумково-рекомендаційний (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд).

I. Зачин уроку

1. Чуттєво-естетичний компонент літературної освіти

- 1.1. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.
- 1.2. Організаційно-релаксаційна хвилинка.
- 1.3. Літературно-мистецька «хвилинка» (читання творів учнями, прослуховування та розгляд мистецьких творів доби).
- 1.4. Аутотренінг або музикотерапія.
- 1.5. Рефлексія психологічної готовності до виконання літературно-мистецьких завдань.

2. Наставно-мотиваційний компонент літературної освіти

- 2.1. Інтрига-коментар вислову (ідея дня; вислів-твердження; мотто уроку, літературної теми).
- 2.2. Особистісно значіма деталь, факт, сцена з художнього твору.
- 2.3. Життєва ситуація письменника, учня-читача.
- 2.4. Духовно-мистецька подія в суспільстві, культурному житті народу, краю.

II. Основна частина: кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань

3. Орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти

- 3.1. Повідомлення, корпоративне формулювання теми уроку, читацьких завдань.
- 3.2. Визначення та формулювання особистісно важливих цілей читацької діяльності.
- 3.3. Умотивування наступної діяльності вчителем або/і школярами.
- 3.4. Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань.

4. Змістово-пошуковий компонент літературної освіти

4.1. Представлення моделі (ЛСМ) вивчення літературно-мистецької теми:

- Статичні або/і динамічні моделі вивчення курсу літератури рідного краю (позакласного читання).
- Коментар моделі вивчення теми (логіко-семіотична модель - ЛСМ).

4.2. Обговорення шляхів, кроків формування літературної компетентності учня-читача (відповідно до моделі компетенцій школяра в системі літературної освіти):

- Визначення компетенцій відповідно до літературно-мистецького матеріалу, що вивчатиметься на уроці.
- Заповнення понятійно-термінологічного простору учня-читача за літературно-мистецькою темою.
- Представлення (спільна вибудова) плану, схеми вивчення матеріалу у співпраці з учнями, учителем літератури; унесення змін, доповнення.

5. Операційно-діяльнісний компонент літературної освіти

5.1. Презентація літературно-мистецької теми та її усвідомлення:

- Представлення виставки літературно-мистецьких здобутків краян.
- Ознайомлення з фактами, подіями літературно-мистецького життя рідного краю (новинки видань, часописів для позакласного читання).
- Усвідомлення літературно-мистецького матеріалу.
- Поглиблення літературознавчої, культурологічної компетенції учня-читача.
- Організація дослідно-пошукової діяльності учня-читача під час заняття (на перспективу домашньої роботи до наступного уроку, упродовж чверті; індивідуально, у парі, у групі; створення проекту тощо).
- Варіативний вибір різних навчальних джерел для поглиблення знань із літературно-мистецької теми.
- Інтернет-джерела для вирішення визначених літературно-мистецьких завдань за темою уроку та ін.

5.2. Ціннісно зорієнтоване осмислення значимості літературно-мистецької теми в духовному житті людини:

- Формування аксіологічної компетенції читача (на прикладах, фактах із життя письменників, літературних персонажів даного періоду тощо).
- Визначення, побудова кожним особистісно важливої, варіативно аксіологічної моделі поведінки.

6. Системно-узагальнювальний компонент літературної освіти

- 6.1. О-мовлення узагальнювальних моделей результатів читацької діяльності.
- 6.2. Унесення змін, доповнень до логіко-семіотичних моделей, схем, таблиць змісту літературно-мистецької теми рідного краю.
- 6.3. Уточнення планів, тез, виписок.

III. Розв'язка уроку

7. Рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів

- 7.1. Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності:
 - Звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових матеріалів літературно-мистецької теми рідного краю.
 - Обмін враженнями від почутого, самостійно прочитаного за темою уроку літератури рідного краю.
- 7.2. Оперативний контроль літературно-читацького досвіду учнів:
 - Тестування, співбесіда, презентація за результатами читацьких досягнень.
 - Самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецької теми з літератури рідного краю.
- 7.3. Варіативне особистісно орієнтоване домашнє завдання.
 - Оголошення та коментар завдань для обов'язкового виконання учнями-читачами.
 - Представлення з наступним коментарем варіативних рівневих завдань для учнів-читачів.
 - Коригування учнем-читачем програми вивчення вступної теми з курсу література рідного краю.

8. Духовно-естетичний компонент літературної освіти

- 8.1. Розгляд світлин, зачитування висловів, думок митців рідного краю, їх коментар.
- 8.2. Перегляд відеосюжету, ілюстративного виставкового вернісажу, озвучення, коментування.
- 8.3. Слово-акцент учителя літератури (відповідно до літературно-мистецької теми з курсу література рідного краю).

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ УРОКУ

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії
співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем
за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

Тип уроку: урок літератури рідного краю та позакласного читання – *урок-спілкування (за літературним твором; творчістю митця).*

Різновиди (едукативні (освітньо-педагогічні) ситуації): а) вступний (настановно-мотиваційний – літературно-мистецький огляд); б) урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядовий урок); в) підсумково-рекомендаційний (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд).

І. Зачин уроку

1. Чуттєво-естетичний компонент літературної освіти

- 1.1. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.
- 1.2. Особистісно значуща ситуація з життя письменника для учня-читача.
- 1.3. Організаційно-релаксаційна хвилинка.
- 1.4. Літературно-мистецька «хвилинка»:
 - зачитування уривків учнями/вчителем із творів письменника, спадщина якого вивчатиметься;
 - прослуховування та розгляд мистецьких творів, які пов'язані з виучуваним текстом;
- 1.5. Аутотренінг або музикотерапія:
 - прослуховування фонові музики під час вступного слова вчителя про художній твір;
 - прослуховування улюблених творів письменника в його виконанні;
 - перегляд мистецьких творів, які найбільше любляв письменник під музичний супровід.
- 1.6. Рефлексія психологічної готовності до вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору.

2. Наставно-мотиваційний компонент літературної освіти

- 2.1. Інтрига-коментар вислову про художній твір:
 - Ідея дня, ціннісно-етичний вислів (слово) художнього твору.
 - Вислів-твердження літературознавця про художній твір.
 - Мотто уроку, літературної теми
- 2.2. Особистісно значуща деталь, факт, сцена з історії створення художнього твору.

2.3. Розповідь про ситуацію в житті письменника, яка пов'язана з його твором/творчістю.

2.4. Духовно-мистецька подія в суспільстві або учнів-читачів, що пов'язана з історією створення (написання, постановки, екранізації та ін.)

2.5. Культурно-мистецька подія в житті українського народу, пов'язана з ювілейним виходом у читацький світ художнього твору письменника.

II. Основна частина: кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань

3. Орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти

3.1. Повідомлення, корпоративне формулювання теми уроку, читацьких завдань щодо вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору.

3.2. Визначення особистісно-важливих цілей діяльності з вивчення художнього твору.

3.3. Умотивування вивчення, аналізу та інтерпретування художнього (учителем або/і школярами).

3.4. Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань за текстом художнього твору.

3.5. Представлення схеми (моделі, алгоритму, плану) вивчення художнього твору або/і творчості письменника.

4. Змістово-пошуковий компонент літературної освіти

4.1. Підготовка до сприйняття художнього твору, творчості митця:

- Повідомлення біографічних й історичних відомостей для розуміння тексту.
- Художньо-мистецький, соціально-побутовий коментар.
- Пояснення незрозумілих слів (за необхідності в письмовій формі).
- Постановка системи запитань-орієнтирів до читання твору (випереджувальні міні-завдання для осмислення й наступного обговорення в класі).
- Розгляд ілюстративного матеріалу до твору.
- Прослуховування уривків музичних творів на слова письменників рідного краю.
- Попередня екскурсія до місць, пов'язаних зі змістом художнього твору.
- Вибіркове читання твору з навмисне вилученими фразами, репліками.
- Незвичний початок вивчення твору з використанням предметно-речових деталей тощо.

5. Операційно-діяльнісний компонент літературної освіти

5.1. Ціннісно зорієнтоване сприйняття й осмислення тканини художнього твору (творчості письменника)

- Обмін враженнями від попереднього самостійного ознайомлення з текстом.
- Заповнення понятійно-термінологічного простору учня-читача за літературно-мистецькою темою.
- Представлення (спільна вибудова) плану, схеми вивчення матеріалу у співпраці з учнями, учителем літератури; унесення змін, доповнення.
- Виконання аналітико-синтетичних дій учнем-читачем за текстом художнього твору (творчістю письменника).
- Інтерпретування відібраних уривків, сцен, картин, епізодів, фактів, ключових фраз, описів тощо з художнього твору (творчості письменника).
- Контекстне особистісно-значиме прочитання твору, виявлення його місця, ролі автора в літературному процесі.
- Презентація літературно-мистецької спадщини письменника (попередньо підготовлена; виконання проектної роботи, дослідно-пошукових завдань; презентація автором (його родичами, друзями) книги, творів «наживо»).
- Читання/переказування/розказування/виконання уривків і творів, які самостійно учнем-читачем підготовлені.

6. Системно-узагальнювальний компонент літературної освіти

6.1. О-мовлення узагальнювальних моделей результатів читацької діяльності.

6.2. Унесення змін, доповнень до логіко-семіотичних моделей, схем, таблиць змісту літературно-мистецької теми рідного краю.

6.3. Уточнення планів, тез, виписок.

III. Розв'язка уроку

7. Рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів

7.1. Обмін враженнями від прочитання художніх творів краян.

7.2. Самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення власного ментального досвіду (творча рефлексія).

7.3. Самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецької теми.

7.4. Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності:

- Звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових матеріалів літературно-мистецької теми рідного краю.
- Обмін враженнями від почутого, самостійно прочитаного за темою уроку літератури рідного краю.

7.5. Оперативний контроль літературно-читацького досвіду учнів:

- Тестування, співбесіда, презентація за результатами читацьких досягнень.
- Самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецької теми з літератури рідного краю.

7.6. Варіативне особистісно орієнтоване домашнє завдання.

- Оголошення та коментар завдань для обов'язкового виконання учнями-читачами.
- Представлення з наступним коментарем варіативних рівневих завдань для учнів-читачів.
- Коригування учнем-читачем програми вивчення вступної теми з курсу література рідного краю.

8. Духовно-естетичний компонент літературної освіти

8.1. Розгляд світлин, ілюстрацій, зачитування уривків творчих робіт, думок учнів-читачів за художнім твором літератури рідного краю, їх коментар.

8.2. Перегляд авторського ілюстративного виставкового вернісажу, озвучення, коментування – за текстом художнього твору літератури рідного краю (учитель, підготовлений учень-читач, за участю учнів-читачів).

8.3. Перегляд відеосюжету, ілюстративного виставкового вернісажу, озвучення, коментування.

8.4. Слово-акцент учителя літератури (відповідно до літературно-мистецької теми з курсу література рідного краю).

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ УРОКУ

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії
співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем
за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

Тип уроку: урок літератури рідного краю та позакласного читання – *підсумково-рекомендаційний*.

Різновиди (едукативні (освітньо-педагогічні) ситуації): а) вступний (настановно-мотиваційний – літературно-мистецький огляд); б) урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядовий урок); в) підсумково-рекомендаційний (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд).

I. Зачин уроку

1. Чуттєво-естетичний компонент літературної освіти

- 1.1. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.
- 1.2. Особистісно значуща ситуація з життя письменника для учня-читача.
- 1.3. Організаційно-релаксаційна хвилинка.
- 1.4. Літературно-мистецька «хвилинка»:
 - зачитування уривків із творів письменника, спадщина якого вивчатиметься учнями/вчителем;
 - прослуховування та розгляд мистецьких творів про письменника;
- 1.5. Аутотренінг або музикотерапія:
 - прослуховування фонові музики під час вступного слова вчителя про творчість письменників літератури рідного краю, які вивчалися впродовж чверті/семестру/року;
 - прослуховування улюблених музичних творів письменників літератури рідного краю/позакласного читання;
 - перегляд мистецьких творів, які найбільше любляв письменник під музичний супровід.
- 1.6. Рефлексія психологічної готовності до виконання літературно-мистецьких завдань.

2. Наставно-мотиваційний компонент літературної освіти

- 2.1. Інтрига-коментар вислову про письменника (ідея дня; вислів-твердження; мотто уроку, літературної теми).
- 2.2. Особистісно значуща деталь, факт, сцена з життя письменника.
- 2.3. Розповідь про ситуацію в житті письменника, яка пов'язана з його твором/творчістю.
- 2.4. Духовно-мистецька подія в суспільстві або учнів-читачів, що пов'язана з особою письменника або його місцем народження, проживання та ін.
- 2.5. Культурно-мистецька подія в житті українського народу, пов'язана з фактами з життя письменника.

II. Основна частина: кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань

3. Орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти

3.1. Повідомлення, корпоративне формулювання теми уроку, читацьких завдань щодо узагальнення й систематизації знань, підготовки результативно-творчої роботи.

3.2. Визначення особистісно-важливих цілей діяльності щодо узагальнення й систематизації знань, підготовки результативно-творчої роботи.

3.3. Умотивування щодо узагальнення й систематизації знань, підготовки результативно-творчої роботи. (учителем або/і школярами).

3.4. Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань за літературно-мистецьким матеріалом, який має бути узагальнений.

3.5. Представлення схеми (моделі, алгоритму, плану) щодо узагальнення й систематизації знань, підготовки результативно-творчої роботи.

4. Змістово-пошуковий компонент літературної освіти

4.1. Узагальнення й систематизація літературно-читацьких досягнень, норм, цінностей:

- Огляд творів, які вивчалися упродовж усього курсу.
- Віртуально-рольова подорож (екскурсія, інсценізація яскравих уривків) за змістом прочитаних творів.
- Захист групових літературно-мистецьких проєктів, виставкових експозицій (ілюстрацій, малюнків, зібраного матеріалу на паперових й електронних носіях тощо).
- Обмін враженнями про творчість письменника, художній твір (за результатами попереднього анкетування «Автор року», «Книга року», «Художній твір року», «Літературний персонаж року», «Проблема року», «Відкриття року», «Прикрість року»).

5. Операційно-діяльнісний компонент літературної освіти

5.1. Ціннісно зорієнтоване спрямування читацьких дій:

- Презентація буклету «Рекомендаційні списки до курсу літератури рідного краю, позакласного та самостійного читання».
- Заповнення понятійно-термінологічного простору учня-читача за літературно-мистецькою темою (перелік, дефініція теоретико-літературних понять, з якими учні не знайомі – за необхідності).

- Запитання й завдання випереджувального типу для підготовки до адекватного сприйняття художнього твору (за необхідності, до деяких творів).
- Перелік дослідно-пошукових завдань, назв індивідуальних, групових, колективних проектів для учнів-читачів (за текстом художнього твору, творчістю письменника – за бажанням, вибором школяра).
- Побажання, рекомендації вчителя, бібліотекаря, психолога щодо організації літнього самостійного читання.

6. Системно-узагальнювальний компонент літературної освіти

- 6.1. О-мовлення узагальнювальних моделей результатів читацької діяльності.
- 6.2. Унесення змін, доповнень до логіко-семіотичних моделей, схем, таблиць змісту літературно-мистецької теми рідного краю.
- 6.3. Уточнення планів, тез, виписок.

III. Розв'язка уроку

7. Рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів

- 7.1. Оперативний контроль літературно-читацького досвіду учнів:
 - Тестування, співбесіда, презентація за результатами читацьких досягнень.
 - Самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецької теми з літератури рідного краю.
- 7.2. Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності:
 - Звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових матеріалів літературно-мистецької теми рідного краю.
 - Обмін враженнями від почутого, самостійно прочитаного за темою уроку літератури рідного краю.
- 7.3. Оперативний контроль літературно-читацького досвіду учнів:
 - Тестування, співбесіда, презентація за результатами читацьких досягнень.
 - Самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецької теми з літератури рідного краю.
- 7.4. Варіативне особистісно орієнтоване домашнє завдання.
 - Оголошення та коментар завдань для обов'язкового виконання учнями-читачами.

- Представлення з наступним коментарем варіативних рівневих завдань для учнів-читачів.
- Коригування учнем-читачем програми вивчення вступної теми з курсу література рідного краю.

8. Духовно-естетичний компонент літературної освіти

8.1. Розгляд світлин, ілюстрацій, зачитування уривків творів, думок учнів-читачів за художнім твором літератури рідного краю, їх коментар.

8.2. Перегляд авторського ілюстративного виставкового вернісажу, озвучення, коментування – за текстом художнього твору літератури рідного краю (учитель, підготовлений учень-читач, за участю учнів-читачів).

8.3. Перегляд відеосюжету, ілюстративного виставкового вернісажу за творами літератури рідного краю, позакласного читання, озвучення, коментування.

8.4. Слово-акцент учителя літератури (відповідно до літературно-мистецької теми з курсу література рідного краю).

Отже, уроки літератури рідного краю формують на компетентнісній основі естетичні смаки інтелігентного читача та націоналістичні прагнення учнів-читачів до розуміння ролі й значення рідного українського слова, місця літератури країни у всеукраїнському, європейському та світовому вимірах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петрушенко В. Епістемологія як філософська система знання. – Віктор Петрушенко. – Львів : Вид-во «Львівська політехніка», 2000. – 296 с.
2. Усатенко Т. Епістемологія українознавства: педагогічний контекст. – Тамара Усатенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 128 с.

4.6. Інтеграційні процеси в системі літературної освіти школярів

Пріоритетним напрямком у розвитку освіти України в XXI столітті є **«підготовка людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження науковомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці»** [1, с.4]. Щоб це відбулося, маємо подбати про

вдосконалення професійної майстерності і професійної компетентності вчителя літератури, теоретичне обґрунтування та практичне впровадження ідей інтеграції і технологізації педагогічного процесу, які є відображенням змін у професійно-кваліфікаційній структурі діяльності філолога.

Процес формування професійної компетентності особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами й методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних педагогічно-соціальних, професійно-фахових аспектів життєдіяльності сучасного вчителя-словесника.

Усе це спричиняє певні вимоги до професійної компетентності вчителя взагалі і літератури зокрема, психолого-педагогічної і фахової підготовки та майстерності.

В освітній простір активно входять поняття інтеграція, технологія, компетентність тощо. Озброїти сучасного вчителя літератури методикою їх застосування, методикою ефективного використання в умовах різних типів навчальних закладів, запровадження профільної освіти й покликана дана стаття.

Питання предметної інтеграції знань з'явилося у закордонній педагогіці в 60-ті роки. Наша педагогічна наука і шкільна практика почали розробляти його з 80-х років. У сучасних умовах розвитку школи цій проблемі надається особлива увага, оскільки вона є одним із вирішальних шляхів гуманізації освіти (Закон України «Про загальну середню освіту»). Поглиблення інтеграції має передбачати під час літературної освіти школярів формування міждисциплінарного підходу до вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учня-читача, який здатний толерантно ввійти у світ вітчизняного і світового мистецтва, відчувати та пережити естетичну насолоду, достойно оцінити художню вартісність творів, щоб збагатити своє духовно-естетичне Я.

Методологічні проблеми інтеграції наукових знань взагалі в літературній освіті зокрема розглядали **філософи** України та зарубіжжя (М. Анісімова, В. Афанасьєв, Г. Волков, Г. Гудожнік, М. Марков, В. Готт, Б. Кедров, Р. Карпінська, Ю. Мелещенко, Е. Семенюк, А. Урсул), які стверджували, що інтеграція докорінно змінила світ і структуру сучасних наукових знань, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук; **дидакти** (Р. Гуревич, О. Дубінчук, І. Зверев, В. Ільченко, Ю. Колягін, В. Корнев, Н. Розенберг, О. Савченко) визначали роль міжпредметних зв'язків як рівень дидактичної інтеграції у навчально-виховному процесі; **методисти** української та зарубіжної літератур (О. Бандура, С. Пультер, А. Лісовський, А. Градовський, С. Жила, Т. Федорович; Ю. Булаховська, Н. Миропольська, О. Ніколенко, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, К. Нартов, Ю. Ковбасенко) педагогічно осмислювали значення літературних паралелей і мистецьких аналогій на різних рівнях

у процесі літературної освіти школярів та розробляли методику уроку літератури на засадах рівневої інтеграції.

Наше завдання окреслити деякі напрямки інтеграційних процесів в системі літературної освіти школярів та заповнити в якійсь мірі понятійно-термінологічне поле професійно-фахової діяльності вчителя-словесника.

Інтеграція як загальнонаукове та методичне поняття має зорганізувати сучасного вчителя-словесника у прагненні до об'єднання теоретичного літературно-мистецького знання в цілісну систему, що відображає об'єктивний світ у його єдності й розвитку, та сприяти вибудові стрункої і цілісної методичної системи її реалізації як на уроках літератури, так і позакласній діяльності навчальних закладів різних типів. Для зацікавленого читача автор пропонує в додатку глосарій із даної проблеми.

Під **інтеграцією наукових знань** розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості та комплектності, ущільненості та організованості. В теорії систем інтеграція означає як стан взаємозв'язку окремих компонентів систем, так і процес, що зумовлює такий стан [3, с.44].

Інтеграція як методичне поняття, на нашу думку, передбачає процес упорядкування, узгодження й об'єднання навчального матеріалу з різних предметів чи галузей знань для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, проблем у системі літературної освіти школярів на різних рівнях з метою формування цілісної, духовно багатої, естетично-розвиненої Я (особистості) учня-читача. Інтеграція новозасвоюваного знання в «цілісність» має відбуватися шляхом оптимального відбору методів і форм роботи, створення цілісної і наскрізної інтеграційної системи осягнення літературно-мистецьких, суспільних знань на різних рівнях, вироблення методики викладання літератури і технології навчання та літературного розвитку учня-читача в інтеграційному просторі.

Визначені сучасні **дидактичні рівні інтеграції різних навчальних предметів** сприяють створенню цілісної **інтеграційної системи літературної освіти школярів**. У сучасній науці виділяють три рівні [2], які нами адаптовані до гуманітарної галузі знань:

- 1) **рівень асиміляції** інструментарію (теоретичного або технічного) літератури як науки з суміжними базовими науками (українська чи зарубіжна література, мистецтво, музика, суспільні науки, інформатика тощо), зберігаючи при цьому кожен свою автономію – у *методиці* це поняття **міжпредметні зв'язки (МПЗ)**;
- 2) **рівень синтезу** взаємодіючих наук на основі однієї із них (базової) як частковий, так і повний (міждисциплінарний) на своїй концептуальній

основі – у *методиці* це базова інтегрована дисципліна «Література» для профільної школи, наприклад, природничо-математичний чи технологічний напрям, у класах національних меншин тощо;

- 3) **рівень цілісності** у створенні елективного курсу, що може мати інтегративний характер і власний предмет вивчення – у *методиці курси за вибором*: «Байкарство в Україні і світі», «Фольклор народів світу», «Література бароко», «Література постмодернізму» та інші в системі допрофільної підготовки та/чи під час профільного навчання суспільно-гуманітарного та філологічного напрямку.

Етапи впровадження рівневої системи інтеграції у навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх навчальних закладів складають набір впливів:

1 етап – загальнопедагогічного міжпредметного впливу:

- робота міжпредметних комісій, груп, об'єднань, *наприклад*, із проведення літературно-мистецького краєзнавства; здійснення історичного підходу у вивченні літературно-мистецьких творів; формування культури мовлення під час вивчення навчальних предметів; лексико-стилістична робота на уроках мови з використанням міжпредметного матеріалу; інформаційні технології навчання під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу та інші;

2 етап – загальнометодичного міждисциплінарного впливу:

- робота семінару-практикуму для вчителів-предметників щодо технології планувальної діяльності на інтеграційній основі. Концепція літературної освіти, Державні освітні стандарти з літератури, Державні програми з української, зарубіжної, російської літератури тощо. Досвід планування за О.Бандурою, Ю.Ковбасенком.

3 етап – міжфахового методичного впливу (методичні об'єднання, динамічні, творчі групи тощо):

- роль міжпредметних зв'язків у системі гуманітарної освіти школярів; методика підготовки і проведення уроку літератури за інтеграційним курсом «Література»; методика розроблення елективних курсів у системі гуманітарної профільної освіти; методика і технологія навчання під час викладання літературних елективних курсів у допрофільній підготовці (під час профільного навчання) та інші.

4 етап – експериментально-дослідного впливу (апробація, впровадження, розроблення нових курсів, методик на інтеграційній основі, аналіз і коректування):

- за напрямками: інтегроване навчання, інтегрований курс, інтегрований елективний курс, інтегральний (інтегрований) урок (заняття), комплексні навчальні екскурсії.

Деякі напрями інтеграційного процесу в літературній освіті запропоновано автором [4] і подано в таблиці 1.

Даний варіант ураховує дослідження як дидактів, так і методистів, узагальнює досвід учителів-словесників і власний. Автор ставить за мету включити вчителя літератури до системи нових чи оновлених методичних і технологічних процесів, інтеграційних і професійних здатностей, знань, у пошук адекватних форм, методів і прийомів організації навчально-пізнавального процесу, які гарантували б бажаний кінцевий результат багатовекторної співпраці суб'єктів літературної освіти. За нашим переконанням, це сприятиме розвиткові креативних можливостей словесника, стати йому компетентним спеціалістом. Формуватиме (і це головне) здатність учня-читача до досягнення та кваліфікованого поцінювання художньої вартісності вітчизняних літературних текстів, мистецьких полотен тощо у європейському контексті. А також збагачувати свій духовно-мистецький світ, вивершувати себе як Я (особистість), здатну толерантно ввійти у світ художній і реальний, знайти «себе – у – ньому».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 34 с.
2. Градовський А. І чужому навчаєтесь, і свого не цурайтесь: Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною. – К. : ПП РВФ «Софія», 1998. – 256 с.
3. Гуревич Р. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
4. Тройницька С. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 3. – С.43-47.
5. Шуляр В. Інтеграція змісту освіти і конструкторсько-технологічна діяльність учителя літератури // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С.38-39.

Таблиця 1

**Напрями інтеграційного процесу
в літературній освіті школярів**

І Н Т Е Г Р А Ц І Я	МІЖНАУКОВА	→ <i>понятійно-термінологічне об'єднання, узгодження психолого-педагогічного циклу предметів і фахових методик (мов, літератур)</i>
	МІЖКУРСОВА	→ <i>об'єднання в єдине ціле знань із різних загальноосвітніх і спеціальних предметів як самостійних курсів («Література» (без поділу на українську й зарубіжну); «Українська словесність», «Україно- (народо-, -людино) знавство», «Літературо- (мистецтво-, крає-) знавство»)</i>
	МІЖПРЕДМЕТНА	→ <i>відбір і об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (українська, зарубіжна літератури – культура – музика – мистецтво – історія – наука тощо)</i>
	МІЖЛІТЕРАТУРНА	→ <i>контактно-генетичні зв'язки національних і міжнаціональних літератур, видатних майстрів художнього слова [А.Градівський] (спільні джерела творів, запозичення й наслідування; переклади і переспіви ...)</i>
	ТИПОЛОГІЧНА	→ <i>встановлення спільності єдностей, аналогій у літературі й мистецтві (теми, мотиви, сюжети, ідеї, образи, літературні школи, течії, напрямки)</i>
	МІЖТЕКСТУАЛЬНА	→ <i>проблемно-тематична єдність, близькість літературних і мистецьких творів (тема часу чи хитності життя; людина-герой, людина-трудівник; «чистота серця»; ідея «сродної праці»; вірність і зрада; любов і ненависть; екологія Всесвіту і душі тощо)</i>
	ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ І ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИХ ЯВИЩ	→ <i>виявлення наявності у структурі теоретичного матеріалу інформаційно-вузлових зв'язків, створення взаємної опори для засвоєння провідних понять, фактів, положень (романтизм у європейській і вітчизняній літературі; художній образ і прийоми зображення; портрет, деталі в літературі і мистецтві; експресіонізм (імпресіонізм ...) у літературі, живопису, музиці тощо.</i>

ГЛОСАРІЙ

(для вчителів-словесників)

РУБРИКА “ГРОМАДСЬКИЙ МЕТОДИЧНИЙ СЛОВНИК”

- **ІНТЕГРАЦІЯ** (від лат. integration поповнення, відновлення) 1) об’єднання в ціле будь-яких окремих частин; 2) *І. економічна* – процес зближення та об’єднання економік країн, регіонів; 3) *І. соціальна* – наявність упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями, державами; 4) *І. біологічна* – процес упорядкування, узгодження і об’єднання структур і функцій у цілісному організмі, характерний для живих систем на кожному з рівнів їх організації. Протилежне дезінтеграція.

(Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута.– К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.)

- **ІНТЕГРАЦІЯ** – доцільне об’єднування та координація дій різних частин цілісної системи.

(Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001.– 1440 с.)

- **ІНТЕГРАЦІЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ**, процеси, близькі за своєю сутністю. «Система» з гр. означає «ціле, складене з частин», а «інтеграція» з лат. «об’єднання в ціле будь-яких частин».

Цілісність має багато експлікативів: «однорідність, гармонійність, підлягання єдиним закономірностям, системність ...» .

(Цофнас А.Ю. Теорія систем и теорія познання. – Одеса: Астро Принт, 1999.– С.68)

Приєднання, інтеграція новозасвоюваного знання в «цілісність» має відбуватися за допомогою «однорідних» сутностей, які виражаються тими загальними законами для всієї множини елементів знань, що складають цілісність. Таку інтеграцію ми називаємо сутнісною і розглядаємо її як основу формування цілісного світорозуміння учнів і розуміння як мислительного процесу взагалі.

Сутнісна інтеграція полягає у виявленні в об’єктах пізнання однотипних (однорідних) сутностей і встановленні на основі цих сутностей цілісності з окремих елементів знань про дійсність.

В інтегрованому курсі елементи знань з різних предметів чи галузей знань об'єднуються на основі загальних закономірностей.

(Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничонаукової освіти. – Київ-Полтава, 1999. – С. 14-16)

- **ІНТЕГРАЛЬНИЙ** 1) *мат.* стосовно до інтеграла, інтегралів. *Інтегральні рівняння*; 2) *книж.* нерозривно зв'язаний; суцільний, єдиний.

(Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001.– 1440 с.)

- **ІНТЕГРАТИВНИЙ** 1) стосується до інтеграції (об'єднання частин у ціле), об'єднувальний; те саме, що інтеграційний. *Інтегративні тенденції*; 2) суцільний, цілісний. *Інтегративна інформація*.

(Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001.– 1440 с.)

- **ІНТЕГРАЦІЙНИЙ** 1) стосується до інтеграції (об'єднанню частин у ціле), об'єднувальний; те саме, що інтегративний (у 1-му значенні).

(Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001.– 1440 с.)

- **ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ** – відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція). Може бути повною, коли створюють інтегровані курси на підставі об'єднання в єдине ціле знань з різних загальноосвітніх і спеціальних предметів (наприклад, фізики з електротехнікою; хімії з технологією хімічного виробництва тощо).

(Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У.Гончаренко т ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000.– 380 с.)

- **ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ** – комплексне навчання – метод навчання, який припускає, що викладач по можливості чітко визначає реакції, поняття, ідеї та навички, які мають бути засвоєні студентом, а потім за допомогою багатостороннього підходу допомагає студенту спрямувати власну діяльність на досягнення цих цілей. При цьому студент може діяти у власному темпі, заповнюючи прогалини у своїх знаннях, або пропускаючи те, що вже засвоєно.

(Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / За редак.: І.Г.Тараненко, Б.Ф.Мельниченко, Г.В.Степенко. – К.: ІСДО, 1995. – 68 с.)

- **ИНТЕГРАЦИЯ ГРУППОВАЯ** (от лат. integer – целый) – процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптимизации взаимоотношений. В детском коллективе И. г. возникает на том этапе его развития, когда появляются общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения.

(Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.)

- **ИНТЕГРОВАННЫЙ КУРС** – навчальний курс, який об'єднує вивчення декількох предметів до єдиного навчального предмета.

(Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М.: Новая школа, 1995. – 256 с.)

- **ИНТЕГРАЛЬНЫЙ УРОК** (від лат. integralis – цілісний, єдиний, неподільний) – заняття, що полягає в об'єднанні зусиль викладачів різних предметів у його підготовці й проведенні, а також в інтеграції знань про певний об'єкт вивчення, що здобувається засобами різних навчальних дисциплін. Інтегральний урок класифікують за змістом і дидактичною метою. Розрізняють гуманітарні, природничо-математичні, змішані заняття. Кожне з них залежно від передбачуваної дидактичної мети можна віднести до однієї з груп: уроки здобуття нових знань, уроки систематизації та узагальнення знань, комбіновані уроки.

(Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.)

- **ИНТЕГРОВАННЫЙ УРОК** – урок, на якому вивчають складні питання, що є предметом розгляду різних навчальних дисциплін.

(Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.)

- **ИНТЕГРАЦИЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ** – процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх

узагальненості та комплектності, ущільненості та організованості. В теорії систем **інтеграція** означає як стан взаємозв'язку окремих компонентів систем, так і процес, що зумовлює такий стан.

(Тройницька С. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи // Імідж сучасного педагога. – 2002. – №3. – С.43-47)

- **ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНЕ ПОНЯТТЯ** передбачає процес упорядкування, узгодження й об'єднання навчального матеріалу з різних предметів чи галузей знань для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, проблем у системі літературної освіти школярів на різних рівнях з метою формування цілісної, духовно багатой, естетично-розвиненої Я (особистості) учня-читача. Інтеграція новозасвоюваного знання в «цілісність» має відбуватися шляхом оптимального відбору методів і форм роботи, створення цілісної і наскрізної інтеграційної системи осягнення літературно-мистецьких, суспільних знань на різних рівнях, вироблення методики викладання літератури і технології навчання й літературного розвитку учня-читача в інтеграційному просторі.

(Шуляр В. Інтеграція змісту освіти і конструкторсько-технологічна діяльність учителя літератури // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С.38-39)

- **ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНЕ ПОНЯТТЯ** передбачає процес упорядкування, узгодження й об'єднання навчального матеріалу з різних предметів чи галузей знань для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, проблем у системі літературної освіти школярів на різних рівнях з метою формування цілісної, духовно багатой, естетично-розвиненої Я (особистості) учня-читача. Інтеграція новозасвоюваного знання в «цілісність» має відбуватися шляхом оптимального відбору методів і форм роботи, створення цілісної і наскрізної інтеграційної системи осягнення літературно-мистецьких, суспільних знань на різних рівнях, вироблення методики викладання літератури і технології навчання й літературного розвитку учня-читача в інтеграційному просторі.

- **ІНТЕГРАЦІЯ** – оптимально доцільне об'єднання літературно-мистецького, природничо-суспільствознавчого, україно- (народо-) знавчого матеріалу тощо з метою формування цілісного розуміння учнем-читачем світу, виявлення в об'єктах пізнання однотипних сутностей із окремих елементів, частин і встановлення на

основі цього цілісного сприйняття реальної та художньо-образної дійсності через художній твір, літературний текст.

- **ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ** школярів має передбачати формування міждисциплінарного підходу до вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учня-читача, який здатний толерантно ввійти у світ вітчизняного і світового мистецтва, відчувати та пережити естетичну насолоду, достойно оцінити художню вартість творів, щоб збагатити своє духовно-естетичне Я.
- **ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ** – відбір і доцільне об'єднання навчального матеріалу з різних загальноосвітніх і спеціальних предметів для цілісного і різнобічного вивчення, усвідомлення, осягнення читачем літературно-мистецьких тем, проблем, інформації, досвіду під час базового чи елективного (вибіркового) курсу.
- **ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ** – комплексний метод навчання, який передбачає відбір учителем-словесником понять, ідей, проблем, системи умінь і навичок відповідно до оптимально спроектованих методів, прийомів, форм організації й координації читацької діяльності школярів на досягнення заданих цілей, цілісного засвоєння учнем-читачем літературно-мистецького матеріалу, з метою формування толерантної і духовно-багатої особистості, здатної у буденному побачити красиве, із хаосу перейти в стан комфортного співпереживання і співтворення «себе-й-світу».
- **ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС** – навчальний базовий чи/та елективний (вибірковий) курс, який створюється на підставі об'єднання в єдине ціле здобутків і досягнень із різних галузей знань у навчальний предмет для заповнення інформаційного та літературно-мистецького простору учня-читача, поглиблення його умінь, навичок, норм, формування здатностей жити в гармонії з собою, в системі вітчизняних (національних) і світових ціннісних орієнтацій, не втративши своє «Я».
- **ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ** – одноосібна модель уроку чи заняття, яку розробляє та реалізує вчитель-словесник за участю учня-читача з метою вивчення складних питань, що є предметом розгляду суміжних навчальних дисциплін, наприклад, літератури й мови; літератури й історії; літератури та різних

видів мистецтва (живопис, музика, театр і т. ін.); літератури, мови й образотворчого мистецтва тощо (за М.Пентилюк).

Інтегрованими будуть ті уроки літератури, де домінують чи то проведення літературних паралелей, чи то міжмистецьких аналогій, чи того й іншого під час вивчення життєпису письменника або літературної спадщини, художніх творів. Також це бувають уроки розвитку зв'язного мовлення, наприклад, твір-розповідь чи твір-опис за картиною, ілюстраціями художника, які створені за мотивами літературного тексту, художнього твору; виразного читання з використанням відео- сюжетів вистав, акторського виконання художніх творів письменника, записом і наступним переглядом читання текстів школярами. На таких уроках заповнюється інформаційне поле учнів із різних галузей знань: література й образотворче (малювальне) мистецтво; література – кіно – театр – телебачення – використання технічних засобів.

- **ІНТЕГРАЛЬНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ** – заняття, що полягає в об'єднанні зусиль учителів різних предметів у його підготовці й проведенні, а також в інтеграції знань про літературно-мистецьке явища, поняття, факти, які є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін (за С.Гончаренком).

Інтегральний урок літератури як правило проводиться тоді, коли вчитель, на його думку, недостатньо володіє необхідними фаховими знаннями чи хоче з активізувати увагу школярів до іншого предмета чи й учителя тощо. Наприклад, література й психологія: під час вивчення твору із застосування психолінгвістичного аналізу; література й інформаційні технології: для оперативного отримання інформації з інтернетних джерел або створення літературно-мистецького проекту й т. ін.

Як інтегрований, так й інтегральний уроки літератури класифікуються за змістом і дидактичною метою. Розрізняють гуманітарні, природничо-математичні, інформаційно-технологічні, змішані заняття. Кожне з них залежно від дидактичної мети та з урахуванням літератури як мистецтва слова (специфіки предмета) можна віднести до однієї з груп: уроки здобуття нових знань (вивчення життєпису письменника, художнього твору тощо); уроки систематизації та узагальнення знань (за тематичним спрямуванням, наприклад, за програмою М. Жулинського, Р. Мовчан «Історичне минуле нашого народу», «Світ природи»; за проблемою під час реалізації складових державної програми з позакласного

читання чи літератури рідного краю); комбіновані уроки (урок–літературно-музична композиція; урок-театралізація).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001.– 1440 с.
2. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничонаукової освіти. – Київ-Полтава, 1999. – С.14-16.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / За редак.: І.Г.Тараненко, Б.Ф.Мельниченка, Г.В.Степенко. – К.: ІСДО, 1995. – 68 с.
5. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник.– М.: Новая школа, 1995.– 256 с.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У.Гончаренко т ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000.– 380 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
8. Тройніцька С. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи // Імідж сучасного педагога. – 2002. – №3. – С. 43-47.
9. Цофнас А.Ю. Теория систем и теория познания. – Одесса: Астро Принт, 1999.– С. 68.
10. Шуляр В. Інтеграція змісту освіти і конструкторсько-технологічна діяльність учителя літератури // Імідж сучасного педагога. – 2002. – №2. – С. 38-39.

4.7. Електронний конструктор уроку/заняття літератури (ЕКУЛ) у планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти

Формування проектно-конструкторської (планувальної) компетентності суб'єктів педагогічного процесу є актуальною з позиції досягнення прогнозованого кінцевого результату кожним із використанням електронних програмних засобів. Про планування змісту літературної освіти в діяльності вчителя маємо ряд

моделей, які запропонували методисти: Ніла Волошина, Всеволод Неділько, Євген Пасічник, Леся Мірошніченко, Юрій Ковбасенко, Фелікс Штейнбук та ін.

До інноваційних належать ті, що допомагають змодельовати урок літератури з використанням електронних програмних засобів: Олександр Авраменко, Галина Бійчук. Названі засоби зорієнтовані на використання запропонованих зразків (візуальних, текстових, ілюстративних та ін.) під час підготовки до конкретного уроку.

Для нас важливо закласти таку модель конструювання уроку для вчителя літератури та вивчення літературної теми для учня-читача, які узгоджувалися б зі змістовими лініями Державних стандартів базової і повної загальної освіти (постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1392), компетентнісно-діяльнісною парадигмою, типологічною класифікацією уроку/заняття відповідно до заданого кінцевого результату для кожного суб'єкта літературної освіти.

Поєднання планування очікуваного (кінцевого) результату спільної діяльності обох суб'єктів літературної освіти (вчителя літератури й учня-читача) з використанням електронного програмного засобу також є відсутнім на сьогоднішній день.

Наша мета передбачає представлення зацікавленому читачеві оптимальної моделі планування дій суб'єктами педагогічного процесу для досягнення кінцевого результату з використанням електронної програми «Конструктор уроку літератури».

Завданнями є: з'ясувати дефініції базових понять проектно-конструкторської технології планування вивчення літературної теми її суб'єктами; запропонувати графоконструкцію композиції компетентнісно зорієнтованого уроку літератури; подати опис складових електронного програмного засобу «Конструктор уроку літератури – ЕКУЛ», програми вивчення літературної теми (для учня-читача) (ЕПВЛТ).

З'ясування дефініцій до понять «електронний конструктор уроку літератури», «графоконструкція», «модельовання уроку», «проектно-конструкторська модель уроку літератури (ПКМУ)», «едукативна (педагогічна, навчальна) ситуація уроку літератури», «програма вивчення літературної теми (для учня-читача)» та виявлення композиційних елементів графоконструкції компетентнісно зорієнтованого уроку літератури є важливим аспектом у формуванні проектно-конструкторської (планувальної) компетентності суб'єктів літературної освіти. Змістове наповнення означених понять нами подаються в такому варіанті:

- 1. Електронний конструктор уроку літератури** – засіб, який забезпечує здатність суб'єктів літературної освіти мобільно й ефективно моделювати заняття/програму дій на структурному та змістовому рівнях у

- режимі WORD, EX, інших інформаційно-технологічних програм, не руйнуючи специфіку літератури як мистецтва слова.
2. **Графоко́нструкція** передбачає побудову заняття, де основою є змістові лінії літературної освіти, які мають узгоджуватися з його темою, змістом, методичними засобами тощо, набором компетенцій учня-читача, що формуватимуть та забезпечуватимуть його акме-розвиток, не порушуючи внутрішньої драматургії, задуму, сюжетних елементів і компонентів технологічної моделі сучасного уроку літератури відповідно до обраної класифікації типів і різновидів.
 3. **Едукологія в методиці викладання літератури** – міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань із різних наук (філософія, психологія, фізіологія, педагогіка, літературознавство, мистецтво, лінгводидактика, україно/народо/людинознавство, валеологія та ін.), необхідних для реалізації змісту літературної освіти з метою формування компетентного учня-читача й учителя-словесника, здатних до сталого акме-розвитку за самостійно вибудованою системою цінностей на фасилітативній основі.
 4. **Моделювання уроку/програми дій** – створення системи ситуацій навчально-пізнавальної діяльності учня-читача на уроці, а також фахових дій учителя-літератора на підготовчому проектно-конструкторському етапі відповідно до заданих цілей, що забезпечать високу стабільність літературних знань, читацьких та комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок школярів, професійний рівень словесника. Воно може відбуватися як на підготовчому етапі, так і під час проведення уроків літератури, позакласної та позашкільної роботи.

Моделювання уроку/заняття або/і програми дій передбачає системний спосіб його організації, особистісно зорієнтований простір для розвитку суб'єктів навчально-пізнавально-виховного процесу і ґрунтується на діяльнісному підході, що сприятиме інтенсифікації навчання й учіння та формування творчої Я (особистості).

Моделювання системи уроків/занять літератури вимагає від учителя технологічної компетентності до прогнозування, конструювання, проектування, моделювання, діагностування, моніторингово-рефлексивної компетенції. Комплекс названих здатностей сприятиме забезпеченню загальнолітературної (у загальноосвітніх навчальних закладах) та профільної філологічної (у класах гуманітарного профілю) освіти, підготовки й розробки системи літературних занять, логіко-

семіотичних моделей, нових видів наочності з використанням інформаційних технологій.

Едукативна (педагогічна, навчальна) ситуація уроку/заняття літератури – наперед спланована, спрогнозована чи/і спонтанно виникла ситуація за тих чи інших педагогічних умов, конкретних обставин, яка потребує негайного вирішення, як правило, між двома чи декількома суб'єктами (об'єктами) читацької діяльності та оперативного-оптимального пошуку адекватних способів для їх взаємодії.

5. **Проектно-конструкторська модель уроку/заняття літератури (ПКМУ)** – опис логіки перебігу активної взаємодії і спілкування учасників навчально-виховного процесу, гнучкого розгортання навчальної дії, що містить свої композиційні та сюжетно-змістові лінії спрогнозованої літературної освіти школярів.
6. **Програма вивчення літературної теми (для учня-читача) (ПВЛТ)** – наперед продуманий план навчально-пізнавально-розвивальної діяльності учня-читача, в якому стисло викладено зміст, обсяг літературних знань, умінь і навичок, обов'язкових для засвоєння на різних етапах навчання протягом чверті, семестру, року. ПВЛТ складається на основі програмно-тематичного комплексу вивчення курсу літератури (календарно-тематичного планування), з урахуванням вимог Державного стандарту, змістових ліній галузі «Мови і літератури», Концепції літературної освіти, державних програм із літератури, розробляється заздалегідь і вручається кожному учневі в останній день чверті (семестру, року).

Складовими електронного програмного засобу «Конструктор уроку/заняття літератури - ЕКУЛ» є:

- **інформаційна картка уроку/заняття літератури** зі своєрідним структуруванням набору компонентів за формулою 10+2: тема уроку за програмою; тема уроку; мета літературної освіти; змістові лінії літературної освіти; компетенції учня-читача; очікувані (плановані) результати; тип і різновид уроку (заняття); теоретико-літературні поняття; літературно-мистецькі зв'язки; наочні засоби навчання; варіативне домашнє завдання; використані джерела;
- **модель уроку-заняття з літератури** та сюжетно-змістові лінії літературно-мистецької співпраці суб'єктів едукативного процесу; складовими моделі сучасного уроку літератури є: зачин уроку (вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів), основна частина (орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти; проектно-операційна лінія літературно-мистецької

освіти; рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читачького досвіду учнів), кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, кінцівка-розв'язка уроку (слово-епілог словесника).

- **програма вивчення літературної теми (для учня-читача) 10+2:** клас і час вивчення; назва літературної теми, основні твори для читання, базові теоретико-літературні поняття, твори для вивчення (розказування) напам'ять, твори для позакласного читання, твори з літератури рідного краю, твори для самостійного читання, обов'язкові роботи з розвитку зв'язного мовлення, поточна та підсумкова атестація (оцінювання, критерії, зразки), очікувані (гарантовані, плановані) результати; список літературно-критичних джерел для самостійного опрацювання.

Запропонований варіант електронного конструктора уроку/заняття літератури – це один із останніх. Автор намагався врахувати висловленні побажання та рекомендації колег-науковців, учителів-практиків. Експериментальні дослідження показали, що запропонована версія цінна тим, що користувач може самостійно вносити зміни, які відбуваються незалежно від нього. Наприклад, зміна терміну навчання: з 12 років на 11; вилучення деяких текстів із програми; наявність у кожному регіоні власної програми «Література рідного краю». Важливо, що цей електронний продукт є гнучким у застосуванні під час різних форм організації літературної освіти читачів незалежно від того, чи це українська чи світова література, а також: чи предмет вивчається в загальноосвітній середній школі, чи в навчальному закладі нового типу; це клас із поглибленим вивченням української/світової літератури чи звичайний; чи є профільна диференціація тощо. Якщо вчитель обізнаний із ІКТ та має елементарні навички роботи з електронними продуктами, то він спроможний унести ті чи інші зміни до програми, щоб урахувати зміни, які відбулися, та оптимізувати свої дії для досягнення гарантованого (планованого) результату.

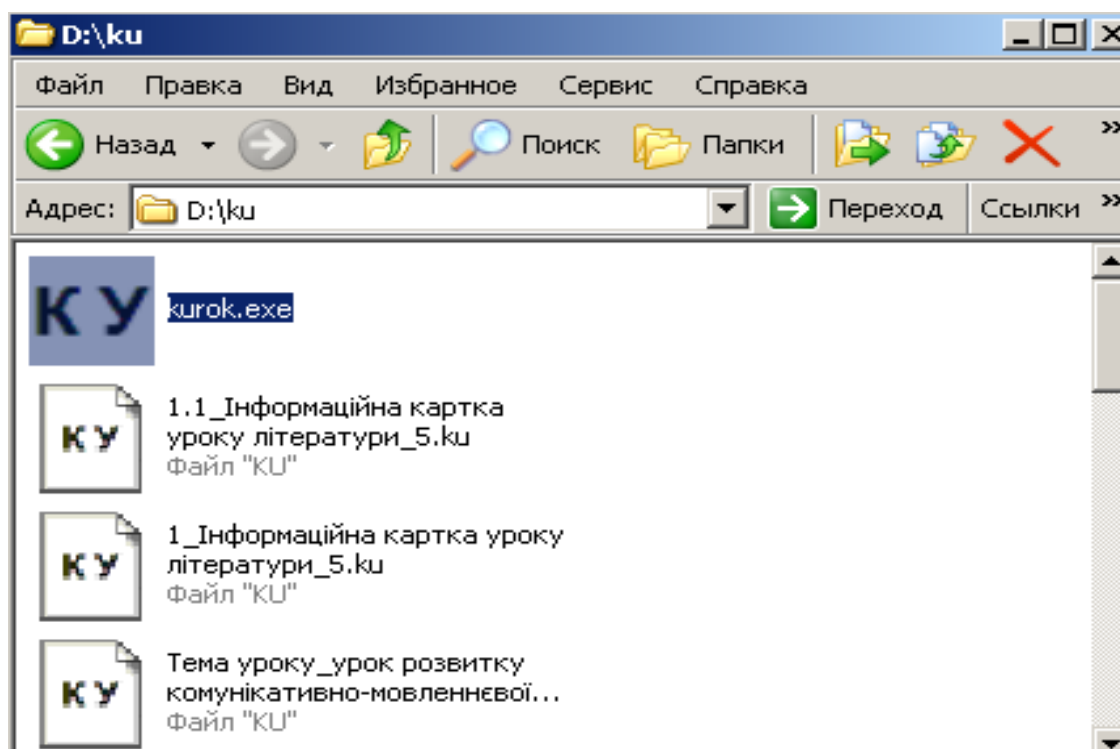
Загострюємо увагу зацікавлених читачів і на той факт, що ЕКУЛ не дозволяє на системному рівні порушувати методичні приписи під час моделювання уроку літератури. Автор намагався технологізувати планувальну (проектно-конструкторську) діяльність суб'єктів літературної освіти, чітко виписати покрокові процесуальні дії та ін., не ігноруючи той факт, що кожен суб'єкт – це особистість, тому вона має можливість для свого креативу. Головне, щоб модель заняття відповідала типологічній класифікації уроку, специфіці предмета літератури як мистецтва слова, співпраця між суб'єктами вибудовувалася у відповідності до мети літературної освіти, змістових ліній, компетенцій, оптимальному наборові едукативних ситуацій і кожен одержав задоволення від співпраці.

Технологічний опис розробленого продукту «Електронний конструктор уроку літератури – ЕКУЛ» включає:

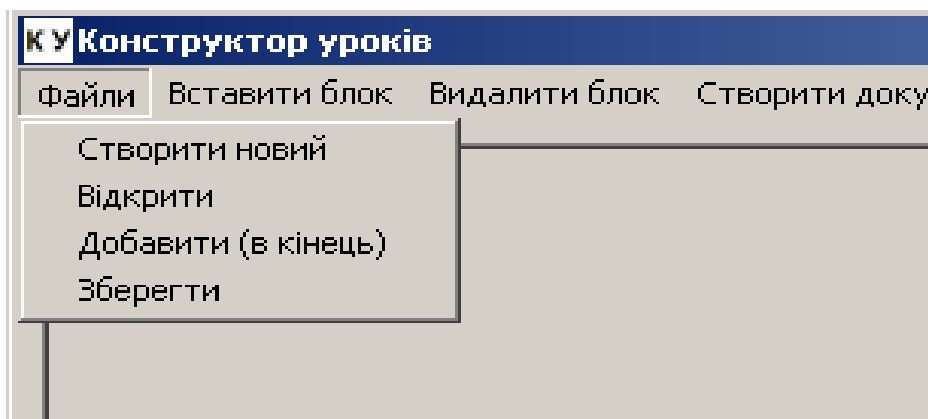
1. Системні вимоги: операційна система Windows XP або вище; встановлена програма MS Word.

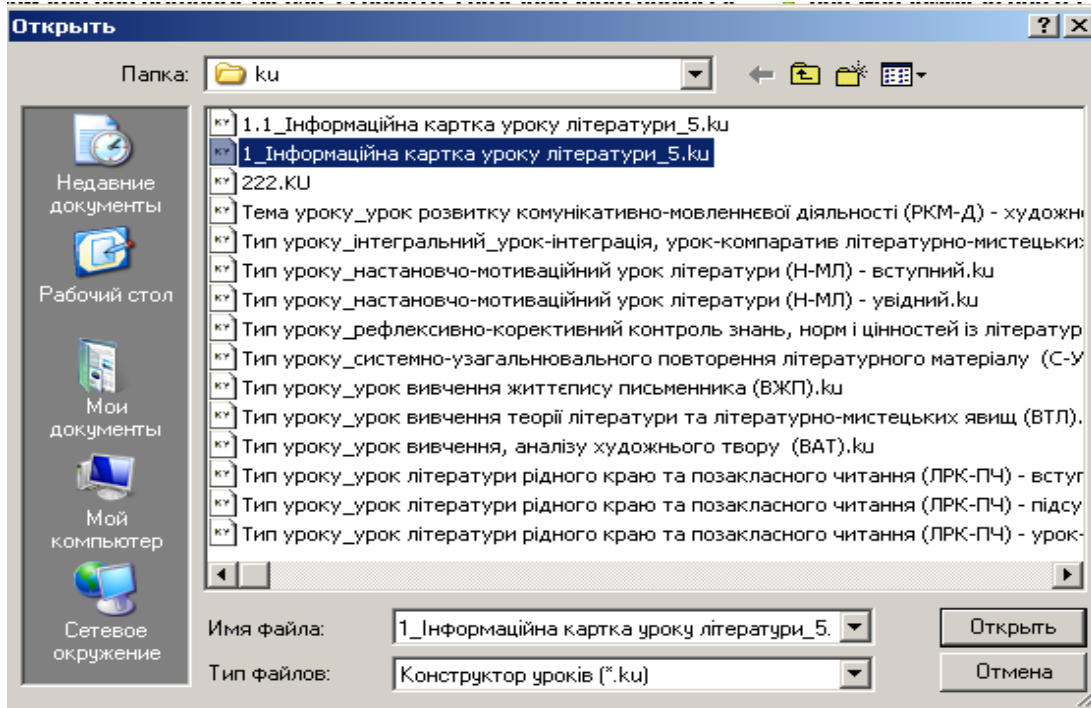
2. Початок роботи з програмою. Запуск

Для того щоб розпочати роботу з програмою «Конструктор уроку літератури – ЕКУЛ», скопіюйте папку з програмою на ваш комп'ютер, флешку. Зайдіть у папку і запустіть програму «kurok.exe».



3. Робота з файлами. Робота з файлами відбувається за допомогою меню «Файли». Меню «Файли» дозволяє: 1) створити новий файл; 2) завантажити існуючий; 3) додати файл у кінець існуючого; 4) зберегти файл.





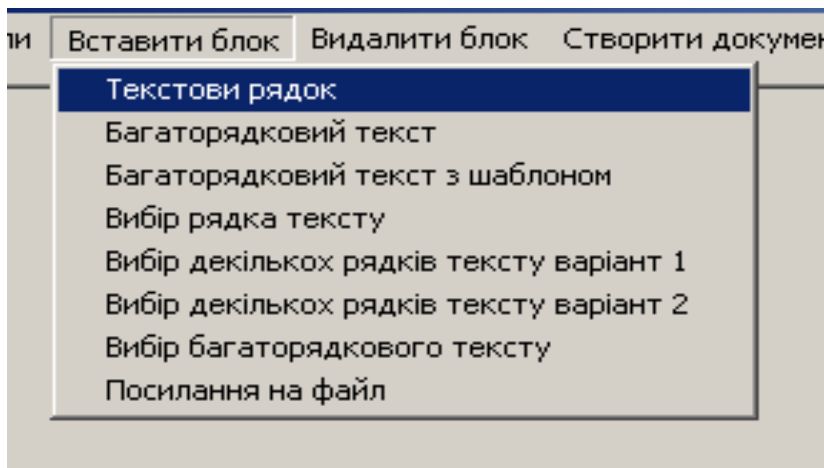
4. Створення нового уроку

Для створення нового уроку увійдіть у меню «Файл» і виберіть пункт «Створити новий».

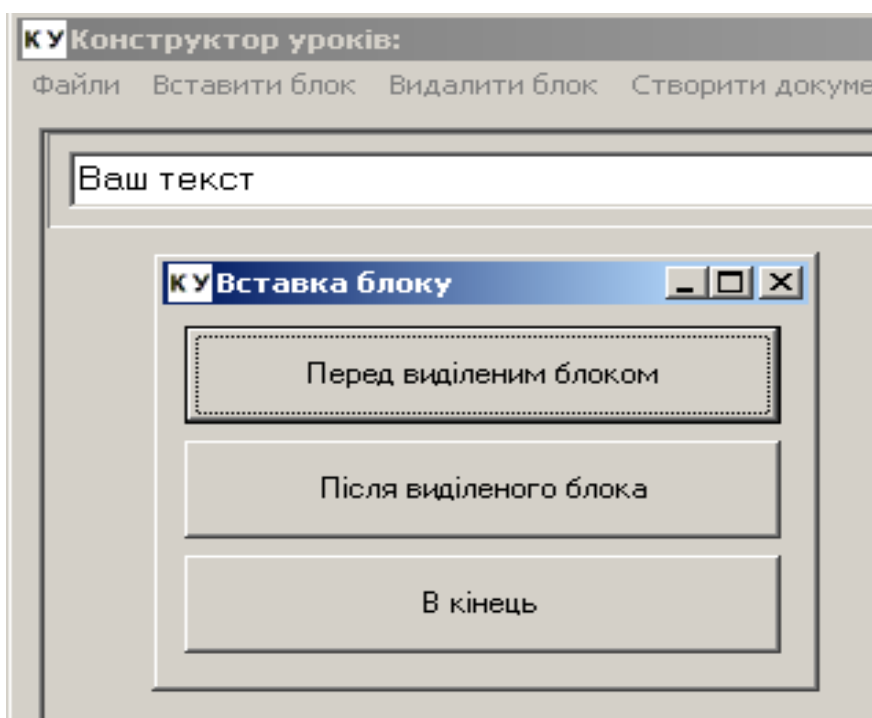
Увага. Перед створенням нового файлу не забудьте зберегти його, який ви редагували.

5. Вставка блоків. Типи блоків

Для вставки блоків конструктора уроків увійдіть у меню «Вставити блок». Виберіть необхідний тип блоку: текстовий рядок; багаторядковий текст; багаторядковий текст із шаблоном; вибір рядка тексту; вибір декількох рядків тексту, варіант 1; вибір декількох рядків тексту, варіант 2; вибір багаторядкового тексту; посилання на файл.



Після цього вам буде запропоноване місце, у яке ви можете вставити блок: перед виділеним блоком; після виділеного блоку; у кінець.



6. Опис основних типів блоків

Блок «Текстовий рядок». Зазначений блок дозволяє роздрукувати рядок тексту:

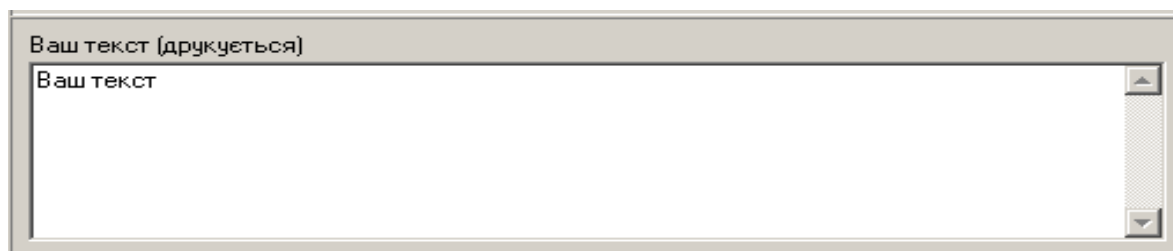


Використання перемикачів ПЦ і НД дозволяє:

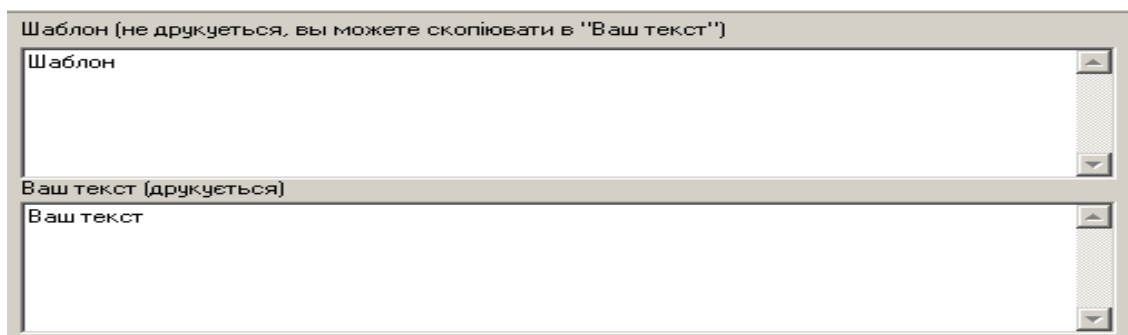
- ПЦ (по центру) – розміщувати рядок по центру під час друку;
- НД (не друкувати) – не друкувати рядок і текст та використовувати його для коментарів.

Блок «Багаторядковий текст»

Цей блок дозволяє вводити текст великого обсягу: абзац, декілька речень.



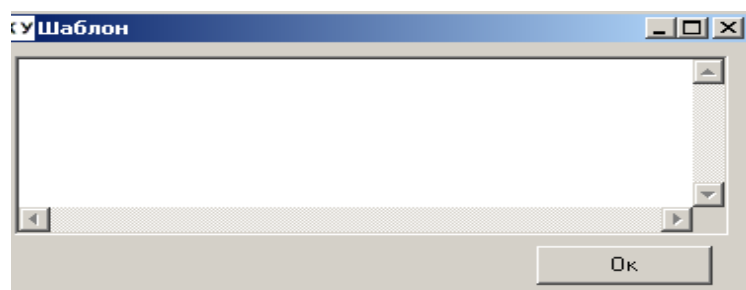
Блок «Багаторядковий текст з шаблоном». До цього блоку можна ввести текст великого обсягу, при цьому використовуючи шаблон, який дозволяє скопіювати в основний текст:



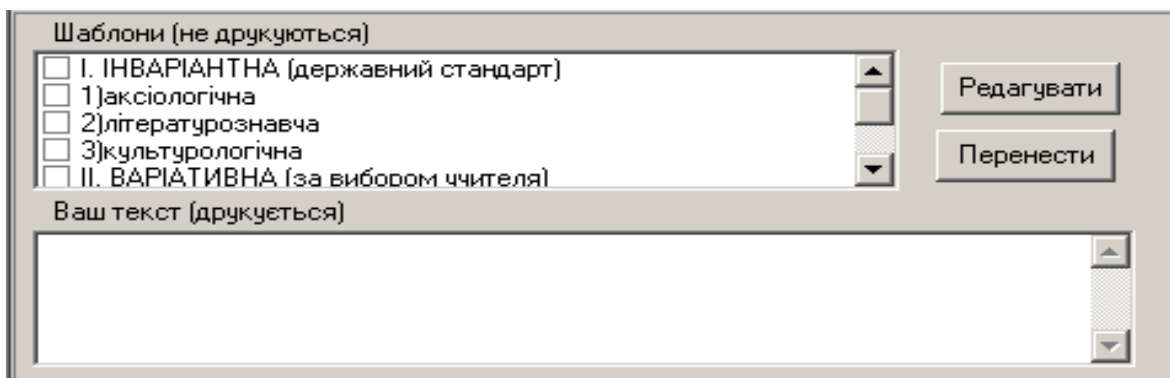
Блок «Вибір рядка тексту». У цьому блоці вибираєте один рядок із декількох варіантів.



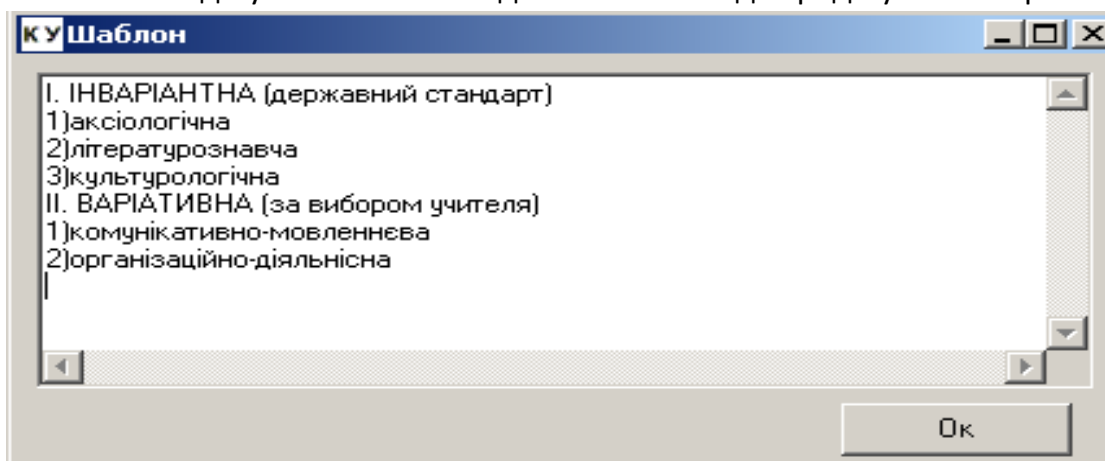
Обрані варіанти редагують у діалоговому вікні, яке з'являється за натискання кнопки «Редагувати». У кожному рядку, без пропусків, описується варіант для вибору.



Блок «Вибір декількох рядків із тексту, варіант 1». Цей блок дозволяє вибрати декілька варіантів із запропонованих і вставити їх у ваш текст.



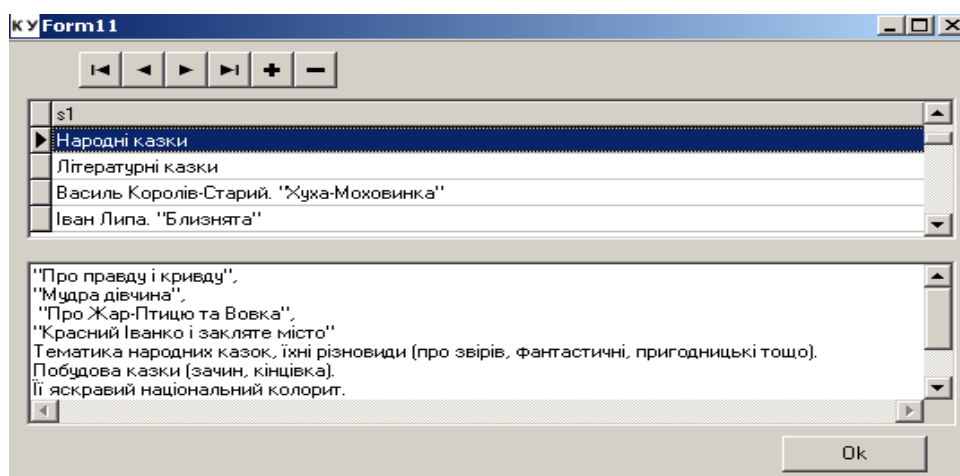
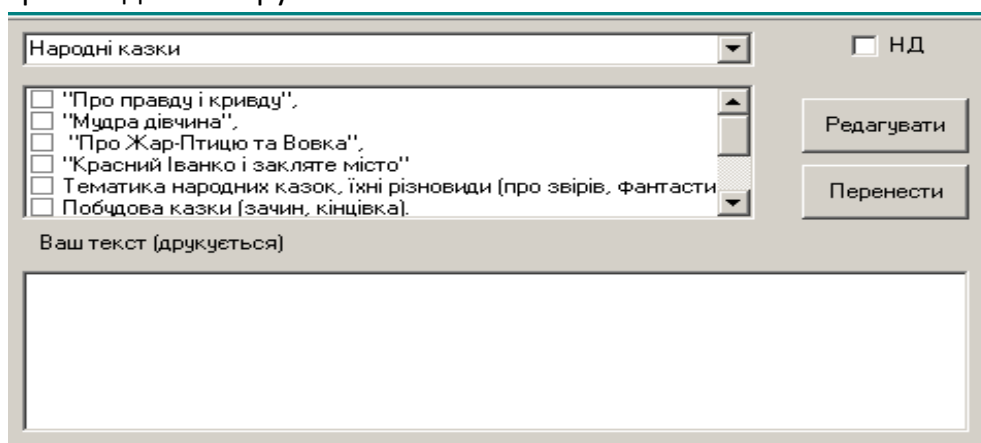
Кнопка «Редагувати» викликає діалогове вікно для редагування варіантів.



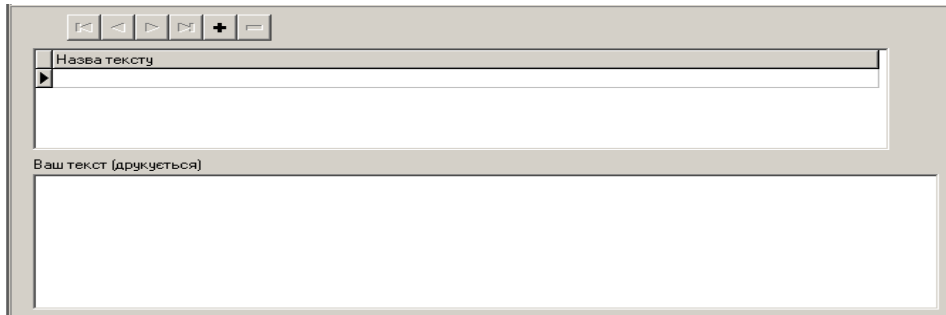
Кнопка «Перенести» дозволяє перенести відмічені варіанти в кінець вашого тексту.

Блок «Вибір декількох рядків із тексту, варіант 2»

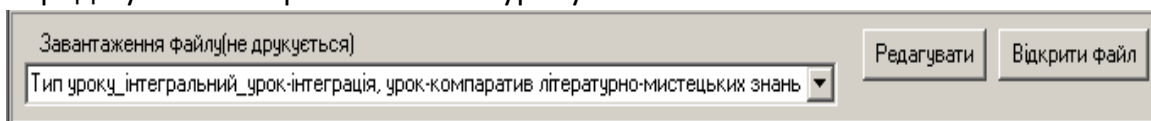
Опис дій подібний до попереднього, але дозволяє згрупувати в поіменовані групи варіанти для вибору.



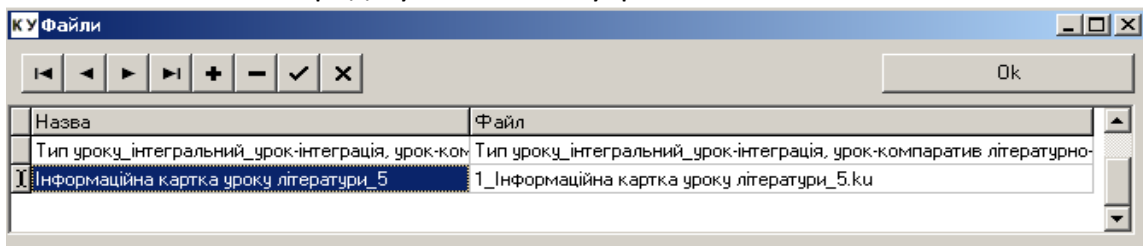
Блок «Вибір багаторядкового тексту». Дозволяє вибрати багаторядковий текст за його назвою.



Блок «Посилання на файл». У цьому блоці зможете запустити програму для редагування запропонованого уроку:



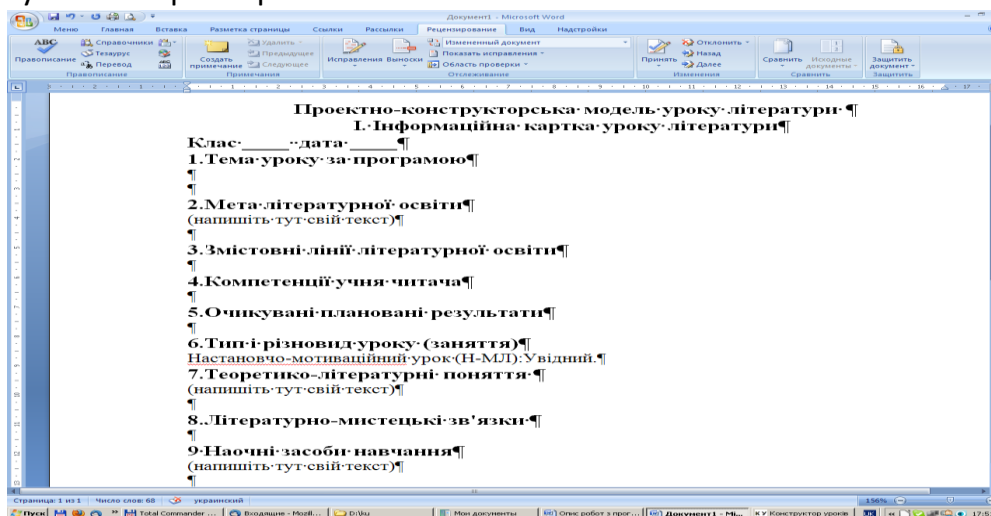
Можливе також редагування списку файлів:



7. Видалення блоків. Видалення відмічених блоків відбувається за допомогою команди меню «Видалити блок».

8. Експорт уроку в MS Word

Меню «Створити документ (Word)» дозволяє експортувати урок у текстовий редактор Word. Після чого урок можна додатково відредагувати, дооформити та роздрукувати на принтері.



Запропонований «Електронний конструктор уроку літератури – ЕКУЛ» розраховано для суб'єктів літературної освіти: учителя літератури та учня-читача. Перший – моделює авторський урок, що складається з інформаційної картки уроку літератури та власне самої моделі заняття, яка узгоджується з державною програмою, стандартами, змістовими лініями літературної освіти, компетентнісним підходом і т. ін., а також класифікацією та структурою, автором якої є Василь Шуляр. Для учнів-читачів автор запропонував «Програму вивчення літературної теми», за якою вони можуть вибудовувати власну траєкторію розвитку з урахуванням задуму вчителя, заданого очікуваного результату тощо.

Діяльність учителя літератури та учнів-читачів в інформаційно-насиченому просторі ускладнюється потужним потоком джерел як на паперових носіях, так й електронних. Це як полегшує, так і ускладнює підготовку вчителів і школярів до занять, оскільки багато часу витрачається на пошук й отримання якісної інформації.

«Методична лоція», яку уклав Шуляр В. І., забезпечує словесника бібліографічними відомостями щодо стану вирішення проблем літературної освіти школярів і дорослих у різних фахових часописах за декілька років. Для лоції відбиралися періодичні видання, які є загальнодоступними. Каталоги формувалися на основі таких видань: журнали «Дивослово» (книжний додаток до журналу «Бібліотека «Дивослова»); «Українська література в загальноосвітній школі»; «Українська мова і література в школі»; «Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах»; газета «Українська мова та література» - «Шкільний світ» тощо. Усього 15 найменувань.

Структура посібника до певної міри уніфікована, передбачає реалізацію таких принципів укладання:

- назви матеріалів розташовано за темами, проблемами, напрямками в алфавітному порядку;
- алфавітний принцип урахування як і в зовнішньому розташуванні, так і для внутрішнього розміщення матеріалів;
- повтор назви статті в тому чи іншому розділі/каталозі;
- реєстр статей і їх розташування відбувався за прізвищем письменника;
- за ключовим словом можна віднайти матеріали із загальних напрямів методики літератури;
- лаконічний коментар до назви статті.

«Методична лоція» складається з 8 каталогів:

Каталог-1. Методика викладання літератури

Каталог-2. Вивчення літератури в 12-річній школі (українська та зарубіжна літератури)

Каталог-3. Світова та вітчизняна культура

Каталог-4. Зарубіжна література в навчальних закладах

Каталог-5. Профільне навчання

Каталог-6. Технологія навчання

Каталог-7. Професійно-фахова підготовка

Каталог-8. Філологічні Інтернет-ресурси



Каталог МЕТОДИЧ ЛОЦІЯ

«Методична лоція», яка зорієнтована на викладача вищого навчального закладу, учителя літератури, шкільну та студентську аудиторію, бібліотекаря та керівника дослідно-пошуковими роботами, проектами, передбачає виконання функції путівника й укладалася як звід каталогів із різних напрямів методики літератури.

Важливо зазначити, що запропонований посібник підготовлений як на папероносії, так і виконаний у форматі електронного посібника. Електронний варіант «Методичної лоції» дуже зручний і простий у користуванні. Учитель (викладач) або/і учень (студент) у відповідному «віконці» обирають той чи інший каталог, потім ту чи іншу рубрику, яка реципієнта цікавить, тоді за літерою, яка розміщена в алфавітному порядку, обирають необхідне. Наприклад, готуючись до уроку, учитель вибирає необхідний тип (в автора – «звід») каталогу, «Каталог – 1. Методика викладання літератури», яка має 26 рубрик. Для вчителя важливою або/і необхідною є проблема, яка розглядатиметься з учнями під час вивчення літературної теми, це формування їх теоретико-літературної компетентності, натискує відповідну рубрику «5. Вивчення теорії літератури», й у алфавітному порядку він на задану літеру віднайде необхідне поняття: «Б» - балада, байка; «П» - пейзаж, постмодернізм. Або: «3. Методика вивчення монографічних тем», де знову ж в алфавітному порядку розміщені прізвища письменників, творчість яких описана в тій чи іншій публікації: «В» - Вороний М., Вишенський І., Вишня О., Винниченко В., Вінграновський М., Вовчок М., Винничук Ю. і т. д. Автор подбав і про те, щоб у середині кожного підрозділу матеріал розміщувався також в алфавітному порядку. Важливо, що для полегшення в орієнтуванні з обрання необхідного, передбачено використання шрифтових виділень: курсив, жирний чи напівжирний. Щоб

освітянин або читач міг легко зорієнтуватися, про що матеріал (якщо це важко зробити з назви статті), то автор подає курсивом анотацію, розкриває лаконічно зміст або дає перелік імен письменників, про які також іде мова, чи подає поняття, які розкриваються принагідно і є цікавими для реципієнта-читача. Доречним, на наш погляд, є каталог «8. Філологічні Інтернет-ресурси», де представлено різні пошукові служби та інформаційні портали, адреси електронних бібліотек, авторські, довідкові і методичні сайти, періодика для словесника в електронному режимі, інтернет-книгарні тощо.

Анкетування, спостереження, тестування та співбесіди із суб'єктами літературної освіти засвідчили продуктивність співпраці, підвищення результативності читацької діяльності школярів під час вивчення літературної теми з використанням електронних програмних засобів, а також здатність кожним учителем вибудувати авторську модель уроку за компетентнісно зорієнтованою парадигмою з урахуванням типології, змістових ліній літературної освіти та моделі компетенцій учня-читача.

Методичні стратегії вивчення літератури, складові електронного конструктора уроку літератури та програма читацької діяльності школяра представлено було автором на численних публікаціях, всеукраїнських і міжнародних виставках, презентаціях, конференціях, семінарах із одержанням відповідних дипломів і схваленням колегами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шуляр В. І. Електронний конструктор уроку в планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 84 с.
2. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач : модель, система компетенцій, критерії оцінювання (літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної освіти) : науково-методичний посібник / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 64 с.
3. Шуляр В. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / Василь Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27-72.
4. Шуляр В. Партнерство в ім'я майбутнього: про співпрацю гімназії з кафедрами ВНЗ м. Миколаєва / Василь Шуляр, Олена Чернявська, Наталя Яценко. – Миколаїв, 2010. – 174 с.
5. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / Василь Іванович Шуляр / За редакцією

члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : Видавництво «Ч», 2006. – 96 с.

6. Шуляр В. І. Програмно-тематичне планування курсу «Світова література. 10 клас» : навчальний посібник / Василь Іванович Шуляр, Пономаренко Ганна Володимирівна. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 96 с

7. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

8. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури. Анотований каталог лекційно-семінарських занять у системі підвищення кваліфікації : навчальний посібник / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 88 с.

9. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 135 с.

V. АКТУАЛІТЕТИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО, КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО, ЯКОВА ЧЕПІГИ Й НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

5.1. Формування особистості учня й учителя в умовах Нової української школи (за ідеями Василя Сухомлинського)

Глобалізаційні процеси, що нині відбуваються у світі, не можуть не впливати на стратегію і тактику освітянської галузі. Сьогодні проговорюються різні моделі. Компоненти освіти можуть бути різні. Їх поява залежить від того, з позиції кого цю проблему розглядати: з позиції суб'єкта чи підходів побудови освіти. Якщо перша, то суб'єктом надання освіти може бути держава, освітня корпорація, сім'я, громадська (недержавна) організація тощо. Друга – модель постіндустріальної або нової індустріальної освіти, яка має враховувати стрімкий розвиток світу й економіки, науки й техніки.

На Всесвітньому економічному форумі (Четверта промислова (індустріальна) революція, засновник Клаус Шваб) у Давосі 2017 року загострено потребу на взаємозв'язку зі світовим економічним, науковим і культурним простором створення єдиного освітнього середовища взагалі та науково-методичного зокрема в об'єднаних територіальних громадах.

До 2020 року Четверта промислова революція відкриє людству світ, який міститиме: розгалужену робототехніку й автономний транспорт, штучний інтелект і навчання за допомогою машин, новітні матеріали, біотехнології та геноміку. Респонденти визначили 10 навичок, які будуть найзатребуванішими до 2020 року:

- 1) розв'язання комплексних задач;
- 2) критичне мислення;
- 3) творчі здібності;
- 4) управлінські таланти;
- 5) координація з іншими;
- 6) емоційний інтелект;
- 7) здатність розмірковувати і приймати рішення;
- 8) орієнтація на обслуговування;
- 9) навички ведення переговорів;
- 10) когнітивна гнучкість.

Постіндустріальна чи нова індустріальна модель суспільства/освіти не врятує світ, якщо не буде діяти позитивна програма, наприклад:

програма **МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ**,
програма **ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ**,
програма **ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ**,
програма **ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ**,
програма **НООКУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА** тощо.

Сьогодні центральним у Законі «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» є людиноцентризм і пріоритетними цінностями освіти є виховання особистості, яка здатна до активної професійної діяльності, свободи вибору шляхів саморозвитку, самоосвіти та самореалізації, творчої взаємодії всіх учасників педагогічного процесу.

Формування нової педагогічної парадигми як гуманістичної, особистісно орієнтованої та компетентісно-діяльнісної освіти вимагає наявності переформатованих або/і нових педагогічних кадрів. Сьогодні має з'явитися вмотивований учитель Нової української школи. Це такий учитель, який володіє науковим потенціалом, прагне постійно самовдосконалюватися, здатний вирішувати найскладніші професійні завдання.

Підготовка спеціаліста для Нової української школи починається вже зі створення науково-методичного середовища в закладі освіти. Від того, яким буде його зміст, які управлінські рішення будуть прийняті, які колеги й методисти передаватимуть свою професійну майстерність, залежатиме успіх нашої співпраці: органів управління освітою, методичних структур та Інституту.

Розбудова Нової української школи – вельми актуальна проблема. Значущість її означена тими викликами, що зроблено освітянській галузі. Важливим у контексті нової регіональної освітньої моделі освіти є:

- ✓ формування готовності педагога до роботи в сучасних умовах і на випередження;
- ✓ формування педагогічного працівника як ЛЮДИНИ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ;
- ✓ реалізація інтегральної функції як ідеологічної, де регіональна ідеологія сучасної системи освіти має окреслювати суб'єктам освіти напрямок її руху, стратегію розвитку, нововведення.

Для реалізації названого в системі підвищення кваліфікації педагогів нами обрано СТРАТЕГІЮ «КУЛЬТУРИ ПЕРЕМОГИ».

Змістове наповнення **стратегії Культури перемоги** передбачає вибудову спільної й/або індивідуальної програми дій кожним суб'єктом освіти для досягнення особистого результату. Така програма дій містить набір досягнень здобувача освіти за самостійно розробленою або/і узгодженою з іншим суб'єктом персональною траєкторією розвитку професійно-фахової компетентності. За такої умови можемо сподіватися, що перемагатимемо на ринку освітньої діяльності в наданні відповідних послуг.

Для досягнення поставленої мети й означеної стратегії маємо сконцентрувати свою співпрацю із суб'єктами освіти на таких пріоритетах:

- повне розкриття професійно-фахового потенціалу працівників ІППО;
- адресна орієнтація на запити, потреби й інтереси здобувачів освіти;
- створення конкурентоспроможної команди однодумців і партнерів.

Кінцева мета співпраці суб'єктів освіти взагалі та здобувачів освіти (слухачів) зокрема: подальше зростання нашої конкурентоспроможності як інституції післядипломної педагогічної освіти та постійне виховання культури переможців у кожного.



Рис. 5.1. Модель «Стратегія культури перемоги»

Повне розкриття професійно-фахового потенціалу містить у собі диверсифікувальний компонент.

Феномен диверсифікації визначає як одночасний розвиток декількох або багатьох невзаємопов'язаних технологічних видів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, розширення освітньої діяльності та спектра освітніх послуг. У системі підвищення кваліфікації диверсифікація передбачає перехід до мегаваріативних моделей організації, відбору значущого змісту та активних форм навчання/підвищення.

Процес диверсифікації підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти зорієнтовано на створення такого освітнього ландшафту, де буде забезпечено відповідні умови для особистості педагога в його професійно-фаховому саморозвитку та самореалізації на основі самопроекування освітньої траєкторії. Вона (траєкторія) має враховувати особистісно-професійні запити і потреби, здібності й можливості, адекватно поєднані форми, засоби і терміни навчання/підвищення та вибору освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) слухачами курсів.

Зразок можливої реалізації знаходимо в спадщині Василя Олександровича Сухомлинського – багатогранність, багатоаспектність, численність ідей, фундаментальність, накопичений досвід у складних і неоднозначних умовах, помножений на щире і правдиве любов до суб'єктів освіти.

Опрацювання спадщини вченого, відвідини Павлівської школи, вивчення наукових розвідок, побудова авторської моделі сільського закладу освіти за ідеями Василя Сухомлинського – «Школа радості, гармонії та краси» (90-ті роки минулого століття, Жовтневий район – нині Вітовський, Котляревська ЗОШ I–III ступенів), розроблення авторських моделей і програм для майбутніх філологів у Миколаївському державному університеті імені Василя Олександровича Сухомлинського, варіативних елективних курсів для системи підвищення кваліфікації в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, численні семінари, майстер-класи, заняття в авторській професійно-фаховій студії для освітян, численні публікації стали підґрунтям появи практико-зорієнтованої монографії [8].

Для нас важливо було заактуалізувати увагу колег на перспективності ідей спадщини В. Сухомлинського, узгоджуваності з нормами, аксіомами Нової української школи, продуктивності стратегем Учителя-вченого в системі професійного розвитку педагога, практичній значущості спадщини в нових реаліях життя.

Формування ОСОБИСТОСТІ в системі освіти за спадщиною Василя Сухомлинського, на основі перспективного досвіду колег, наукових розвідок і ноогенезу методик та технологій уписується у вибудовану нами парадигму:

від
Homo ergaster (людина праці) →
Homo habilis (людина вмiла) →
Homo sapiens (людина розумна) →
Homo sinergiosus (людина спiльнодiюча) →
до
Homo spiritus – ЛЮДИНА ДУХОВНА
(останній елемент – акмевершина суб'єкта освіти) ...

Гармонійний розвиток особистості нової української школи може вибудовуватися на низці актуалітетів за ідеями Василя Сухомлинського, що узгоджуються з ідеями концепції «Нова українська школа». Актуалітети представлено нами як логіко-семіотичні моделі (ЛСМ). До них належать:

- Педагогіка добротворення;
- Педагогіка сердечності;
- Педагогіка гармонії;
- Педагогіка природодоцільності;
- Педагогіка дитиноцентризму.

Для прикладу актуалітети Василя Сухомлинського в моделях подамо за одним зразком: «педагогіка дитиноцентризму». Решта моделей автором репрезентовано у монографії «Учитель Василь Сухомлинський: уроки на завтра (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи)».

Дитиноцентризм у філософії освіти взагалі та в концепції «Нова українська школа» є на сьогодні засадничим. Означений актуалітет має чільне місце в системі Василя Олександровича Сухомлинського. Він передбачає єдність трьох складових, які, на нашу думку, зреалізують задумане, допоможуть вибудувати співпрацю між суб'єктами/об'єктами літературної освіти, не порушуючи етичні норми співпраці.

Педагогіка дитиноцентризму (за ідеями Василя Сухомлинського) передбачає рух за такими складовими: «вірити і поважати» → «знати і розуміти» → «любити і вимагати». На перший погляд, деякі складники викличуть подив (особливо останній). Адже Василь Сухомлинський засновник класичної гуманної педагогіки в Україні. Перший елемент узгоджується з розумінням «емоційно-ціннісної сфери дитини, здоров'язбережувальна», наступний – «інтелектуально-вольова, природовідповідна», а третя – «духовно-екологічна, добротвірна» і все це помножено на «педагогіку сердечності» Педагога. Усе це разом забезпечить реалізацію «педагогіку гармонії» Василя Сухомлинського, допоможе створити такий комфортний, безпечний, затишний, зручний, умиротворений, гармонійний освітній ландшафт

для закладу освіти, де кожен суб'єкт житиме, діятиме і переживатиме почуття радості. А можливо появу нової школи радості в Україні. Означене можемо подати логіко-семіотичною моделлю (ЛСМ, рис. 5.2).

Підтвердженням означеного вище стануть власне імперативи самого Василя Сухомлинського. Структуруємо їх таким чином:

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ: ІМПЕРАТИВИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Концепт	Імперативи Василя Сухомлинського
1. «Знати і розуміти»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Щоб бути гуманним, потрібно знати душу дитини». 2. «Знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси, її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку». 3. «Вихователеві треба бути знавцем душі людини, яка формується». 4. «Якомога глибше знати духовний світ дитини». 5. «Учителю треба розуміти світ Дитинства». 6. «... розуміти її (дитини) думки, переживання», «... джерела дитячих страждань, дитячого збентеження, озлоблення, байдужості». 7. «Потрібно знати дитину, знати її силу і слабості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця».
2. «Вірити і поважати»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Головне – віра в людину, вміння бачити хороше в ній». 2. «Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина – неповторна». 3. «Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення». 5. «У школі має панувати дух поваги до людської гідності». 6. «Школа – святе місце гуманності, добра і правди». 7. «Захистити дитину від духовної самотності»
3. «Любити і вимагати»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуття». 2. «Потрібно знати дитину, знати її силу і слабості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця». 3. «Справжня школа – це царство діяльної думки». 4. «Ми не лише бачимо учня таким, яким він є, але й проектуємо розвиток його інтелекту, моральності, естетичної й емоційної культури». 5. «Треба збудити людську гідність». 6. «Я не вірю в успіх покарання, в якому є хоч крапля приниження людської гідності». 7. «Справжня гуманність означає передусім справедливість як поєднання поваги з вимогливістю».

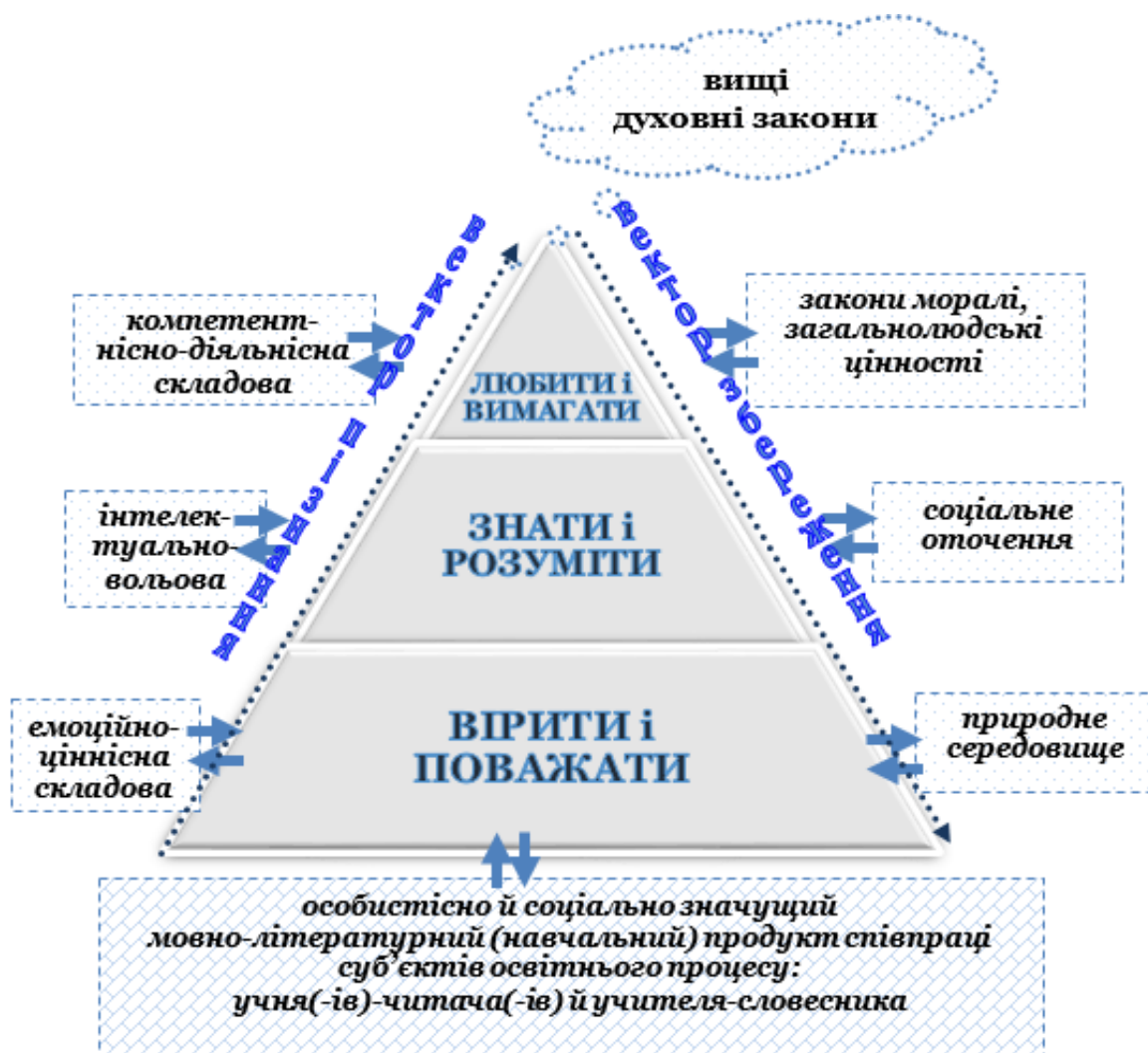


Рис. 5.2. Педагогіка дитиноцентризму як стратегія і тактика пізнання/збереження у співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

Для реалізації «Педагогіки дитино/читацько/текстоцентризму» (за ідеями Василя Сухомлинського) передбачає дотримання ціннісно-етичних норм для закладу освіти в цілому та кожного педагога зокрема:

Ціннісно-етична норма № 1. Любов до власної справи.

«Щоб знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому золоту жилку, всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими в свою працю, що вміють запалити вогник такої самої любові у своїх вихованців».

Ціннісно-етична норма № 2. Професійно-фахова акмевакваліфікація.

«Чим більше знає вчитель, чим частіше й успішніше відкриває він перед учнями горизонт науки, тим більшу допитливість і жаждобу до знань виявляють учні».

Ціннісно-етична норма № 3. Вищі духовні закони, моральні цінності.

«Моральна культура людини характеризується тим, що переконання стають в її житті самостійною духовною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків».

Ціннісно-етична норма № 4. Творчість, креативність, акме-зростання.

«Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу ...».

На основі ідей Василя Сухомлинського вироблено вимоги до уроку/заняття в системі освітньої діяльності педагогів.

**ВИМОГИ ДО УРОКУ/ЗАНЯТТЯ В МОДЕЛІ
«ПЕДАГОГІКИ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ»
(за ідеями Василя Сухомлинського)**

Зачин

«Шаблон і трафарет не припустимі в школі, а щодо підлітків – згубні».

Основна частина

1. Поурочний план учителя, який працює творчо, – це максимальне передбачення того, що повинно бути, і того, що може виникнути на уроці.
2. Урок будується як цілісна система взаємодії творчої співпраці вчителя і учнів.
3. Урок – найважливіша організаційна форма процесу пізнання світу учнями.
4. Учитель розвиває пізнавальну активність учнів, спонукає до мислення, дає інструментарій учіння, учить учитися.
5. На уроці здійснюється диференціація й індивідуалізація навчання, де панує яскрава думка, живе слово і творчість дитини.
6. На уроці учень повинен щось добувати своїми зусиллями.
7. Урок має забезпечити гармонію інтелектуальної праці і фізичного розвитку, щоб забезпечити багатогранність духовного світу дитини.
8. Урок, як перша іскра, має запалювати смолоскип допитливості і моральних переконань.
9. Урок спрямований на високий кінцевий результат: ґрунтовні знання учнів з основ наук, формування духовності, норм етики і моралі.

Розв'язка

«Урок має бути хорошим передусім для того, щоб в інтелектуальному житті підлітків був не тільки урок. Якщо цього досягнуто, урок стає для підлітків бажаним вогнищем духовного життя, учитель – добрим творцем і хранителем цього вогнища, книжка – безцінною скарбницею культури».

Дитино(читацько/тексто)центризм і набір феноменів за ідеями Василя Сухомлинського та в сучасній практиці літературної освіти нами вибудовано в такий спосіб:

- організація навчально-виховної роботи має вибудовуватися за принципом дитиноцентризму (читацько/текстоцентризму сучасного уроку/заняття української літератури. – Прим. В. Ш.) і філософією педагогічної дії (за І. Зязюном, [1]) як шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, шлях до щастя кожної людини (за В. Кременем) [2, с. 3];
- оптимально-доцільна побудова сучасного уроку літератури в просторі різноманітних класифікаційних типів і різновидів, які під час взаємодії продукватимуть креативного, компетентного читача, здатного одержувати естетичну насолоду від художніх текстів, досягати результату і вибудовувати таку систему цінностей, яка допоможе йому бути успішною, самодостатньою, націозорієнтованою Я-особистістю, яка не порушуватиме гармонію культур, «себе-у-світі» [4–8];
- шлях компетентного учня-читача містить такі елементи-складові діяльності/співпраці/діалогу: «учень ↔ автор ↔ художній твір ↔ персонаж ↔ учитель ↔ соціум ↔ світова культура»;
- модель компетентного учня-читача як Я-особистості передбачає формування «образу – себе – буття» та його складових: «образу Я», «образу Автора», «образу художнього твору», «образу літературного персонажа», «образу Я і літературного героя», «образу Світу», «образу Я у Світі»).

Сподіваємося, що представлене допоможе по-новому відкрити для себе світ Учителя Василя Сухомлинського і вибудувати власну траєкторію професійної самореалізації в Новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Кремень, В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти / Василь Кремень // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 1-2. – С. 3-4.
3. Сухомлинський, В. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1-5. – К. : Рад. школа, 1976-1977.
4. Шуляр, В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.

5. Шуляр, В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

6. Шуляр, В. І. Сучасний урок української літератури : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. – Х. : Основа, 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).

7. Шуляр, В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

8. Шуляр, В. Учителю Василь Сухомлинський: уроки на завтра (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія // В. Шуляр, 2018. – 184 с.

5.2. Актуалітети Василя Сухомлинського й Нова українська школа

1. «Педагогіка добротворення» (за ідеями Василя Сухомлинського)

Гармонійний розвиток особистості нової української школи може вибудовуватися на низці актуалітетів за ідеями Василя Сухомлинського, що узгоджуються з ідеями концепції «Нова українська школа». Актуалітети представлено нами як логіко-семіотичні моделі (ЛСМ). До них належать:

- Педагогіка добротворення;
- Педагогіка сердечності;
- Педагогіка гармонії;
- Педагогіка природодоцільності;
- Педагогіка дитиноцентризму.

Зактуалізуємо увагу читачів на «Педагогіці добротворення» – ЛСМ-1 (рис. 5.3).

Запропонована модель «Педагогіка добротворення» (за ідеями Василя Сухомлинського) дає можливість переконатися, що вершиною гуманізму взагалі для кожного суб'єкта освіти та людей зокрема є здатність жити і діяти за вищими духовними законами. У системі Василя Сухомлинського філософія гуманізму як педагогіка добротворення може бути зреалізована у трьохвекторній спрямованості: «середовище» → «педагог» → «дитина».

Трьохвекторність враховує макро- і мікросвіт кожного суб'єкта освітнього середовища взагалі і зокрема. Важливо допомагати кожному суб'єктові освіти прочитувати підтексти світу символів, культурну спадщину свого народу та інокультурні зразки. Усе

це має допомогти сформувати власну ціннісну модель життєдіяльності, яка не заважає йому-і-кожному перебувати в комфорті з-самим-собою-і-світом.

Гуманна системи Василя Сухомлинського містить складові, які суголосні ідеям Нової української школи: дитиноцентризм; українська ідентичність випускника; освітнє середовище тощо. Модель Нової української школи вибудовується з урахуванням поваги до людини, демократії та підтримці добрих ідей та ін.

Досліджуваний аспект системи Василя Сухомлинського відповідає аксіомам концепції «Нова українська школа». Перший елемент – «середовище». Ідею створення особливого освітнього середовища знаходимо і в спадщині вченого, й моделі нової української школи. Освітнє середовище класної кімнати складає 8 осередків, кожен із яких має вирішити свою місію. Об'єднувальним для них є розвиток особистості дитини різними засобами: слова, пензля, музичного інструменту, циркуля тощо (не важливо). Головне – сприяти «духовному, культурному й національному самовияву» та послугуватися такими нормами й системою цінностей, які допоможуть кожному утвердитися в житті.



Рис. 5.3. Педагогіка добротворення як стратегія і тактика пізнання/збереження співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

Освітнє середовище, за Василем Сухомлинським, це – навчання під «відкритим небом», у «зеленому класі» тощо. Стіни класної кімнати «відкриті» і «перенесені» в природну місцину, де відбувається спостереження за явищами, предметами, тваринним і рослинним світом та ін. До кожного явища чи події, тваринки чи звуків учні з учителем підбирали порівняння, епітети, метафори тощо. І той, хто міг вдало це зробити – був відкривач-творець, автор унікального тексту. Дуже важливо, щоб це середовище було безпечне, сприяло розвиткові і давало можливість самореалізуватися дитині.

Педагог мав володіти «магією», яка випромінювалася посмішкою чи дотиком, порухом руки чи лагідним поглядом, мудрою порадою чи виваженою оцінкою вчинку/поведінки ... Головне, щоб усе з любов'ю до вихованця. Для Василя Сухомлинського, як і Нової української школи, Учитель має бути професіоналом, особистістю, «людинознавець».

Імператив великого Педагога суголосний сучасній моделі вчителя: «Учительська професія, – це людинознавство, постійне, те, що ніколи не припиняється, проникнення у складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих корінь, які живлять покликання до педагогічної праці»; «Усе починається з добра, усе починається з любові ...».

Дитиноцентрична ідея Василя Сухомлинського переконливо засвідчує свою актуальність і зреалізована була в закладі освіти як ідея про неповторність та цінність кожної людини. Означене вибудовувалося за такою аксіомою: «Я – учитель, вихователь дітей, адже я продовжую себе у своїх вихованцях, адже якщо мої уста вимовляють або моє перо пише слова «людяний, гуманний, сердечний», то мова йде не про якусь абстрактну людину поза часом і простором, а про любов до наших ... дітей. Я люблю їх беззастережно і без якої б то не було оглядки. Я переконаний, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я домагаюся того, щоб наша школа була школою сердечності».

Назване конкретизуємо твердженнями Педагога:

- «У практиці своєї виховної роботи ми виходимо з того, що людина неповторна ...» («Духовний світ школяра»);
- «Людська індивідуальність дитини неповторна ...» («Розмова з молодим директором»);
- «Людина неповторна», «...Найвищою цінністю нашого суспільства є людина...», «...Найдорожча цінність – людина...» («Людина неповторна»).

Аксіоматичною є теза Василя Сухомлинського: «... вводити малюків у до-вкілля, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерел мислення й мови – чудесної краси природи» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 32).

Погляди Василя Сухомлинського актуальні й сучасні: убезпечити дитину від перевантаження інформаційними відомостями, не руйнувати природу дитини як «... живої істоти, а її мозок, найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 127). А також забезпечити, за його словами, охорону «періоду дитинства, нервової системи дітей, мозку від перевантаження» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 44).

Напрацьоване Учителем відбито в педагогічній спадщині й наукових розвідках: «Школа радості», «Школа під відкритим небом», «Зелений клас», «Книга природи», «Подорож у природу». Концептуальні положення знайшли свій розвиток у практиці роботи Котляревської зош Жовтневого району як «Школа радості, гармонії, краси» (описано автором у першому розділі монографії «Учитель Василь Сухомлинський: уроки на завтра ... (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи)» та низкою публікацій як у системі вищої школи, післядипломної освіти, так і середніх закладах освіти.

Запропонована модель «Педагогіка добротворення Василя Сухомлинського» дає можливість переконатися, що вершинним у системі цінностей є доброта, гуманізм. Набуття такої норми від природи чи зовнішніх впливів узагалі є тою важливою здатністю кожного суб'єкта освіти та людей зокрема жити і діяти за вищими духовними законами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський, В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1979.
2. Концепція. Нова українська школа : режим доступу <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
3. Шуляр, В. І. Спадщина В. О. Сухомлинського у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога / В. О. Сухомлинський – майбутньому педагогу : наук.-метод. посібник. – Миколаїв : ІЛІОН, 2004.
4. Шуляр, В. І. Про систему вивчення спадщини В. О. Сухомлинського майбутніми словесниками / Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Випуск 8. – Миколаїв : МДУ, 2004.

5. Шуляр, В. І. Спадщина В. О. Сухомлинського у просторі особистісно зорієнтованого навчання / Серце віддане дітям. Зб. наук.-методичних статей до 90-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського / Упорядники О. В. Біляєва, О. І. Мельниченко. – Миколаїв : МОІППО, 2009.

2. «Педагогіка гармонії» (за ідеями Василя Сухомлинського)

Гармонійний розвиток особистості Нової української школи може вибудовуватися на одному з актуалітетів, який нами означено як «Педагогіка гармонії» за ідеями Василя Сухомлинського. Аксіомою до запропнованої логіко-семіотичної моделі (ЛСМ-2, рис. 5.4) є твердження вченого: «... у вихованні всебічно розвинутої особистості взагалі немає нічого другорядного, усе тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» (Василь Сухомлинський, «На нашій совісті – людина», т. 5, с. 203-217).

Регулятивом «гармонії» стосунків суб'єктів освіти мають стати норми духовно-моральної культури особистості. То ж «Педагогіка гармонії» шляхом формування Педагога й Учня високої духовно-моральної культури містить такі елементи: «почуття й переконання» → «думки й поняття» → «дії і вчинки». Отже, шлях реалізації «Педагогіки гармонії»: від думки й понять (моральна свідомість) через моральні почуття й переконання, а від них – до професійно-фахових дій і вчинків (педагога) та дій і вчинків учнів засобами навчальних предметів. Вершинним співпраці є організація життєдіяльності суб'єктів освіти за вищими духовними законами.

Поведінкова складова суб'єктів освіти може бути зреалізованою, якщо нормою для кожного стане ще й культура почуттів і бажань. Зasadничою для «Педагогіки гармонії» має бути й норма поведінки, яка містить гармонію бажань і обов'язку, і усвідомлене розуміння, що регулятивом є межа між бажаним і можливим. Прийняте забезпечить демократичні стосунки, дисципліну й порядок, гармонію між бажаннями і потребами (істинними й реальними).

Концепція Нової української школи передбачає формування компетентного випускника, зберігши його українську ідентичність. Типові освітні програми містять мовно-літературну освітню галузь і відповідний предмет «українська мова і літературне читання». На сьогодні маємо дві базові програми. Перша підготовлена під керівництвом академіка Олександри Савченко і визначає мету початкового курсу мовно-літературної освіти як «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читачької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою

для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>].

Освітню програму з рідномовної освіти створено на основі Державного стандарту початкової освіти під керівництвом Романа Шияна. Мета рідномовної освіти для загальної середньої освіти цим колективом визначено так: «... розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачити її передумовою життєвого успіху; плекання здатності спілкуватися рідною мовою (якщо вона не українська); формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду».

Головними завданнями рідномовної освіти у початковій школі автори визначили в такий спосіб:

- виховання стійкої мотивації до читання та прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- сприяння індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення, театралізацію;
- розвиток уміння вдумливого читання і базових правописних умінь;
- збагачення духовного світу учнів через естетичне сприймання творів художньої літератури та медіапродуктів;
- розвиток уяви та творчого мислення учнів за допомогою творів літератури та мистецтва, медіатекстів, театралізації, гри;
- формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- розвиток здатності спостерігати за мовними явищами, експериментувати зі звуками, словами, фразами, зокрема і в мовних іграх, для опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- створення сприятливого мовного середовища у школі, зокрема й через пізнання сучасної дитячої літератури різної тематики та жанрів.

Об'єднувальним для авторських колективів є розвиток особистості дитини засобами слова для «духовного, культурного й національного самовияву» та здатність послуговуватися комунікативними нормами в житті.

Відповідно до окреслених завдань, у початковому курсі мовно-літературної освітньої галузі виокремлено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення»

(Олександра Савченко і Роман Шиян), «Театралізуємо» (Р. Шиян). Назване нами враховувалося під час розроблення технології вивчення теоретико-літературних понять із візуалізацією їх у схемах, моделях, образах тощо. Такого підходу вимагає загальна мета-ідея першого циклу Нової української початкової школи: 1-2 клас – адаптаційно-ігровий.

Зважаючи на традиції минулого, маємо адаптувати кожного суб'єкта жити і діяти в сучасному інформаційно та технічно орієнтованому просторі, досконало володіючи лінгвістичними знаннями і нормами української мови. Засобами мови й літератури допомогти дитині соціалізуватися, приймати рішення і нести за них відповідальність, бути затребуваним і компетентним мовцем, який зможе комунікувати в різних життєвих і професійних ситуаціях. Вершинним на цьому шляху ЧИТАЧА – стати духовно багатим, інтелігентним читачем, демонструючи високий рівень ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ, яка здатна жити і діяти за вищими духовними законами і нормами.



Рис. 5.4. Педагогіка гармонії як стратегія і тактика пізнання/збереження у співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський, В. На нашій совісті – людина / В. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
2. Концепція. Нова українська школа : режим доступу <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
3. Типові освітні програми Нової української школи (за ред. О. Савченко і Р. Шияна) : режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
4. Шуляр, В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

3. «Педагогіка природодоцільності» (за ідеями Василя Сухомлинського)

Актуалітети Василя Сухомлинського «природодоцільність», «екологія Дитинства» є співзвучними з ідеями Нової української школи. Узгоджується із напрацьованим вченими України й розробленою автором «ноосферно-екологічна стратегія і тактика організації освітнього процесу» [7-14].

Аксіоматичною є теза Василя Сухомлинського: «... вводити малюків у довілля, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерел мислення й мови – чудесної краси природи» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 32). Погляди Василя Сухомлинського актуальні й сучасні: убезпечити дитину від перевантаження інформаційними відомостями, не руйнувати природу дитини як «... живої істоти, а її мозок, найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 127). А також забезпечити, за його словами, охорону «періоду дитинства, нервової системи дітей, мозку від перевантаження» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 44).

Дбаючи про інтелектуальний і творчий розвиток школярів засобами будь-якого предмета взагалі та літератури зокрема, маємо пам'ятати про складові здоров'я (духовну, фізичну, психологічну, соціальну) та гармонійного розвитку. Важливо в роботі з обдарованими дітьми враховувати поєднання тих методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються в процесі формування читацької/літературної компетентності школярів як Я-особистості. Це забезпечить їх креативну, творчу, літературно обдаровану складову. Учений-практик особливу увагу приділяв пробудження емоційного стану дитини, а через нього – формування

творчих задатків. «Без радості неможлива гармонія здорового тіла і здорового духу. Якщо дитина, зачарована красою полів, мерехтінням зірок, безмежністю піснє коників-стрибунців і запахів польових квітів, складають пісню, отже, він знаходиться на вершині цієї гармонії тіла і духа. Турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота **про гармонію всіх фізичних і духовних сил** (*виділ. наше*), і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [2, с. 115-116].

Навчальний матеріал учні-читачі (і не тільки) ефективно засвоїти, якщо складність його розуміння пробуджуватимемо через емоції, складний літературно-мистецький матеріал подаватимемо для учнів тільки в позитивному стані, шляхом релаксаційних дій, не руйнуючи природу дитини. Це стане реальністю, якщо нами сьогодні адекватно будуть переосмислено й впроваджено в літературну практику учнів-читачів уроки Василя Сухомлинського. По-перше, одержання інформації має бути одухотворено живим трепетом почуття вчителя літератури й учня-читача через «живе слово», яке матеріалізуватиметься в образ (схематичний, матеріальний, наочний, малюнковий і т. ін.) і творчу роботу.

Василь Сухомлинський радив: «... не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути приховані допитливість і любов до знань»; «У період дитинства мислення, розумові процеси мають якнайчастіше пов'язуватися з живими, яскравими наочними предметами навколишнього світу. ... Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щось від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [3, с. 41; 45].

Наукові розвідки та досвід В. Сухомлинського засвідчують, що сучасний учитель має усвідомити ще один урок-пораду від Педагога: інформація успішно засвоюється учнем, якщо залучені до цього всі канали сприйняття. Для дитини важливо засвоїти інформацію в поєднанні якнайбільшої кількості типів рецепторів: візуальний (орган зору), аудіальний (слух), тактильний (дотик рук), нюховий, смаковий. Таке поєднання передбачає й природовідповідна біоадекватна методика викладання. Ця ж ідея закладена в працях ученого й зреалізована в практичній діяльності. Наприклад, засвоєння інформації за допомогою тактильних рецепторів (найбільш численні на кінчиках пальців і язика; якщо на спині дві крапки дотику сприймаються роздільно лише на відстані 5 см, то на кінчику пальців і язика вони

сприймаються як роздільні на відстані 1 мм.; у корі головного мозку найбільш широко представлено рецептори пальців рук (це зв'язано зі значенням рук у праці людини).

Для Нової української школи і реалізації її засад важливо вчителів-словесників обрати перспективну й адекватну стратегію для досягнення результатів кожним суб'єктом літературної освіти.

Навчально-методичні стратегії містять два види дій: того, хто вчиться (учень-читача), і того, хто організовує процес учіння (вчителя літератури).

Перспективною є дитино/читацько/текстоцентрична парадигма, а об'єднувальним елементом кожної складової є робота з текстом: усним і письмовим. Навчально-методична стратегія, як перспективна, базується на способах чуттєвого сприйняття та **багатоканальності** одержання інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик); **двопівкульності** людини; використання логіко-семіотичних моделей (схеми, моделі, таблиці тощо); складових **теорії Z-покоління** (необхідні роз'яснення та інструкції; не здатні довго зосереджуватися на чомусь одному; завдання й терміни необхідно максимально конкретизувати; не моралізаторство, а детальний аналіз чи розбір того, що вийшло і що не вдалося зробити в конкретній ситуації і чому; структурувати весь матеріал у вигляді інструкцій; індивідуальний підхід – неодмінна умова успішної співпраці та взаємодії; філолог-педагог – не навчитель, а мудрий наставник, умілий і мудрий керівник-організатор співпраці; давати не надмірну інформацію – учні-Z хочуть отримати «концентровані» знання; навчальний матеріал подавати яскраво й наочно; не змушувати, а пропонувати-рекомендувати; давати свободу вибору: що, як і коли зробити – вирішать самі; дати можливість самостійно набути досвіду; не відбирайте гаджети, а використовуйте їх як інструмент для здобуття інформації; спілкуватися із «зетами» конкретно, предметно, у справі, не тиснути – самі зроблять вибір; зорієнтовані на швидкий результат, то ж установіть чіткі і прості правила мотивації та співпраці; в учнів-«зетів» концентрація уваги становить 8 секунд, у покоління до 2000 років – було 12 секунд. *(Як у нас мало часу, щоб справити на них враження ...)*.

Співпраця суб'єктів уроку (заняття) взагалі та літератури зокрема також має враховувати **ВАК-модель типів учнів-читачів**: Візуальний (зоровий канал) / Акустичний (слуховий канал) / Кінестичний (дотиково-руховий, нюхово-смаковий канали одержання/сприйняття інформації).

Перспективними стратегіями в системі літературної освіти ми визначаємо:

1) **ноологічна** (передбачає гармонізацію людської тілесності (фізична складова) – душевності (емоційно-інтелектуальна сфера людини або психічна складова) – духовності (духовна складова) як **педагогіка духовності**);

2) **кордоцентрична** (філософія сили емоційного почуття людини у пізнанні світу Або **педагогіка любові**, яка забезпечує пізнання мікро- і макросвіту, світу символів не стільки через розумово-раціональні як через сили емоційного почуття, «силу людського серця»; від емоційного інтелекту до розумового інтелекту: EQ → IQ);

3) **ноосферно-екологічна** (здоров'язбережувальна та екологічна складові – **природовідповідна педагогіка**);

4) **особистісно зорієнтована** (дитино/читацько/ текстоцентричні складові – **гуманна педагогіка**);

5) **компетентнісно-діяльнісна** (літературні знання, уміння й навички, літературні компетенції, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт учня-читача (У-Ч) – **педагогіка результативної дії**);

6) **педагогіка добротворення** (за В. Сухомлинським) містить трьохвекторну спрямованість для суб'єктів літературної освіти: «середовище» → «педагог» → «дитина» (див. ЛСМ-1, рис. 5.3);

7) **педагогіка гармонії** (за В. Сухомлинським) передбачає формування Педагога й Учня високої духовно-моральної культури й містить такі елементи: «почуття й переконання» → «думки й поняття» → «дії і вчинки» (див. ЛСМ-2, рис. 5.4);

8) **педагогіка природодоцільності** (за В. Сухомлинським) поєднує в собі складові: «здоров'язбережувальну» → «природовідповідну» → «екологічну» (див. ЛСМ-3, рис. 5.5);

9) **педагогіка серця** (за В. Сухомлинським) передбачає врахування таких елементів: серце, розум, рука. Означене вибудовувалося за такою аксіомою: «Я – учитель, вихователь дітей, адже я продовжую себе у своїх вихованцях, адже якщо мої уста вимовляють або моє перо пише слова «людяний, гуманний, сердечний», то мова йде не про якусь абстрактну людину поза часом і простором, а про любов до наших ... дітей. Я люблю їх беззастережно і без якої б то не було оглядки. Я переконаний, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я домагаюся того, щоб наша школа була школою сердечності» (див. ЛСМ-4, рис. 5.6).

10) **національно-патріотична**: від патріотичних почуттів, переконань до патріотичної діяльності за вищими духовними законами мати патріотично свідомого істинного українця та ін.

У рік сторіччя Василя Сухомлинського та старту Нової української школи варто зважити на досвід відомого Педагога.

Поглиблене сприйняття інформації в поєднанні із тактильною пам'яттю В. Сухомлинський намагався зреалізувати на різних дисциплінах, переконуючи в цьому колег, батьків: «... у середніх і старших класах школярі рішають геометричні задачі за фігурами, які виготовили своїми руками; алгебраїчні рівняння складають на основі залежностей, які встановлені в процесі праці. Розроблено систему творчих письмових робіт із математики, фізики, хімії, в яких учні застосовують теоретичні знання для виконання роботи, пов'язаної з конструюванням і моделюванням, рослинництвом, ґрунтознавством» [4, с. 126]. А для філологів колега радив іти в природу, спостерігати за явищами природи, як сідає сонце за горизонт, в які кольори забарвлюється вода, поле, луки; слухати спів пташок, шум луків, політ джмеля, нюхати квіти, ліс після дощу... і до кожного відчуття підбирати слово, образний вислів, які потім матеріалізуються в творчу роботу «з природи». І далі: «Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання. Практика – невичерпне джерело теорії саме тому, що в практиці розкривається вся багатогранність теорії» [4, с. 271].

Виконати це зможемо тоді, коли відбудеться переосмислення ролі кожного суб'єкта педагогічного процесу. Про співпрацю вчителя літератури й учня-читача як фасилітаторів, де кожен суб'єкт, виконуючи роль організатора, консультанта, партнера з максимальною повагою і терпінням один до одного, забезпечує гуманістичні стосунки, толерантно сталий розвиток тощо, автор писав у публікаціях [7]. А розпочати маємо з себе, УЧИТЕЛЯ, бо «місія педагога не в тому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Навчання – це насамперед людські відносини. І кожний із нас, педагогів, залишається для дитини людиною, в яку дитина вірить, якій довіряє доти, поки ми даємо радість» [5, с. 596].

Напрацьоване Учителем відбито в педагогічній спадщині й наукових розвідках: «Школа радості», «Школа під відкритим небом», «Зелений клас», «Книга природи», «Подорож у природу». Концептуальні положення «прододоцільності», «екологія Дитинства» знайшли свій розвиток у практиці роботи Котляревської зош Жовтневого району як «Школа радості, гармонії, краси» (описано автором у першому розділі) та низкою публікацій як у системі вищої школи, післядипломної освіти, так і середніх закладах освіти.



Рис. 5.5. Педагогіка природодоцільності як стратегія і тактика пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський, В. Вибрані твори в п'яти томах / Василь Сухомлинський. Том 3. Серце віддаю дітям. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 52-53; 103-111.
2. Сухомлинський, В. О воспитании / Василий Сухомлинский. – Москва. – Политиздат, 1985. – 270 с.
3. Сухомлинський, В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 41; 45.
4. Сухомлинський, В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 126.
5. Сухомлинський, В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
6. Сухомлинський, В. Вибрані твори в 5-ти томах / Василь Сухомлинський. – Т. 1. – К., 1976. – С. 183.
7. Шуляр, В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

8. Шуляр, В. Ноосферне (природовідповідне, здоров'язберезувальне) навчання в системі літературної освіти / Василь Шуляр // Джерело педагогічних інновацій : до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського : науково-методичний журнал. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – Вип. № 2 (6). – С. 65-73.

9. Шуляр, В. Валеологізація сучасного уроку літератури: імперативи Василя Сухомлинського і сучасних учених / В. Шуляр // Вектор науки Тольяттинського державного університету. Серія : Педагогіка, психологія. – 2015. – № 3 (22). – С. 185-190.

10. Шуляр, В. І. Природовідповідне (ноосферне, біоадекватне) навчання в системі уроків літератури / В. І. Шуляр // Глаголь добро : суспільно-гуманітарний альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. – Миколаїв : [б. в.], 2011. – № 1. – 284 с. – С. 49-52.

11. Шуляр, В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : наук.-метод. посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.

Шуляр В. І. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського та сучасних учених / В. І. Шуляр // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю : здоров'я через освіту : матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань 11-12 жовтня 2012 року у м. Донецьку: [у 4 т.]. – Донецьк : Витоки, 2012. – 256 с. – Т. 2. – С. 44-54.

12. Шуляр, В. І. Валеологізація літературної освіти у спадщині Василя Сухомлинського / В. І. Шуляр // Педагогічний вісник № 1: періодичне видання / укл. К. Ф. Нор. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 84 с. – С. 10-17.

13. Шуляр, В. І. Розвиток літературно-творчих здібностей учнів-читачів за ідеями В. Сухомлинського: ноосферний вектор / В. І. Шуляр // Педагогічна скарбниця обдарованості: від В. О. Сухомлинського до сучасних науковців і практиків : зб. матеріалів обл. наук.-пед. конференції / Укл. К. Ф. Нор. – Миколаїв : ОІППО, 2013. – 148 с. – С. 47-55.

4. «Педагогіка сердечності» (за ідеями Василя Сухомлинського)

Педагогіка сердечності (за ідеями В. Сухомлинським) нами уявляється як триєдність складових (див. ЛСМ – 4, рис. 4) і передбачає врахування таких елементів: «серце → розум → рука» – «емоційний → інтелектуальний → діяльнісний». Кожен із зазначених елементів освячений ЛЮБОВ'Ю. Із любов'ю до самого себе, з любов'ю й повагою до тих, хто поруч, з любов'ю до того, що робить і як робить та з якою метою виконує ...

Поєднання емоційного-інтелектуального-діяльнісного – це концепти «Нової української школи». Вектор пізнання, шлях руху маємо розпочати через

формування-заповнення-створення «емоційно-ціннісного поля», де кожен суб'єкт потрапляє в ситуацію вибору: етичну, ціннісну, моральну тощо. Далі наснажується-пробуджується-підноситься, щоб зануритися в «інтелектуально-вольову сферу». Саме вона має забезпечити-врахувати-передбачити індивідуальний/персональний маршрут досягнення результату. Саме перша і друга сходинки зможуть переконати-засвідчити-допомогти кожному повірити-прийняти-відповідати своїм особливостям (фізичним, психічним, інтелектуальним тощо), прийняти рішення і зробити вибір: що і як досягатиме, розуміючи, що за цей вибір має нести персональну відповідальність. Наступний крок: рух до «компетентнісно-діяльнісної складової». Вона продемонструє-допоможе-забезпечить набути таких життєвих чи/і майбутніх професійних навичок, що сприятимуть кожному стати-бути компетентним, конкурентоздатним і конкурентоспроможним. Тоді суб'єкт освіти зможе (якщо захоче – вибір за ним) жити і діяти за «вищими духовними законами», вибудувавши власну ціннісно-етичну траєкторію розвитку/саморозвитку, швидко соціалізуватися й адаптуватися до викликів-потреб-бажань (суспільства чи/і власних). Головне, щоб йому було комфортно-безпечно-продуктивно жити і діяти в гармонії-з-собою, у гармонії-з-природою, у гармонії-з-суспільством (громадою взагалі і з кожним зокрема). І все це робити з любов'ю до себе, рідних, друзів, України.

Означене вибудовувалося за такою аксіомою: «Я – учитель, вихователь дітей, адже я продовжую себе у своїх вихованцях, адже якщо мої уста вимовляють або моє перо пише слова «людяний, гуманний, сердечний», то мова йде не про якусь абстрактну людину поза часом і простором, а про любов до наших ... дітей. Я люблю їх беззастережно і без якої б то не було оглядки. Я переконаний, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я домагаюся того, щоб наша школа була школою сердечності».

За Концепцією нової української школи важливо мати «умотивованого вчителя», педагога, який здатний формувати в гармонії емоційний, інтелектуальний і духовний світ дитини. Ця позиція органічно вписується в аксіологічну модель «Педагогіки сердечності» Василя Сухомлинського, де вченим було «змодельовано особистість хорошого вчителя», який любить дітей, веде щиру розмову, вміє дружити з дітьми, він відверто переймається радощами й прикрощами, близько приймаючи до серця, досконало знає душу дитини, пам'ятаючи, що він сам «родом із дитинства».

Василь Сухомлинський підкреслював у своїх працях, що «... вчителю треба мати величезний талант *людинолюбства* (виділ. – наше) та безмежної любові до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку» (Василь Сухомлинський. *Как воспитать*

настоящего человека, 1975, 236 с.). Означений актуалітет знайшов своє розлоге розриття низкою публікацій відомого Педагога, де домінувальним був концеп «любов до дітей», «любов до людей»: «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Виховання особистості в радянській школі» (1965), «Серце віддаю дітям» (1969). А ще маємо додати: «На нашій совісті – людина», «Виховання почуттів», «Народження громадянина», «Народження добра», «Не бійтеся бути ласкавими», «Обережно: дитина!», «Рани дитячого серця», «Батьківська педагогіка», «Педагогіка серця» – об'єднувальним є **віра і любов** у Дитину.

Дитина для Василя Сухомлинського як планетарне явище ще не відкрита й не досліджена: «Ми, педагоги, стоїмо біля колиски людини, особистості – цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства... Кожна, буквально кожна без винятку дитина – це цілий світ. Світ ще не відкритий і не досліджений» (Василь Сухомлинський, т. 5, 1977 р., 639 с.).



Рис. 5.6. Педагогіка сердечності як стратегія і тактика пізнання/збереження співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський, В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
2. Сухомлинский, В. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям / В. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1975. – 236 с.
3. Освіта Миколаївщини як інвестиційна сфера для досягнення цілей стійкого зростання: переЗавантаження : від стратегій до тактики дій у Рік освіти в Миколаївській області / авт.-розроб. В. І. Шуляр, О. Г. Захар, В. В. Стойкова; наук. ред.. В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 48 с.
4. Шуляр, В. Партнерство як стратегічний ресурс інноваційного розвитку навчальних закладів / В. Шуляр // Конкурсні матеріали 8 Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2017» / укл. : В. Шуляр, Я. Стемковська, В. Стойкова. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 50 с.
5. Шуляр, В. І. Партнерство в ім'я майбутнього: про співпрацю гімназії з кафедрами ВНЗ м. Миколаєва / В. І. Шуляр // Матеріали для участі у міжнародній виставці-презентації «Сучасні навчальні заклади – 2010». – Миколаїв : [б. в.], 2010. – 174 с.
6. Шуляр, В. І. Компетентнісно зорієнтована освіта і наука в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : навч.-метод. посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – 180 с.
7. Шуляр, В. Модель професійно-фахової компетентності сучасного вчителя в умовах неперервної освіти / В. І. Шуляр // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : науковий посібник / під заг. ред. С. Якименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с. – С. 106-135.

5. «Педагогіка дитиноцентризму» (за ідеями Василя Сухомлинського)

Дитиноцентризм у філософії освіти взагалі та в концепції «Нова українська школа» є на сьогодні засадничим. Означений актуалітет має чільне місце в системі Василя Олександровича Сухомлинського. Він передбачає єдність трьох складових, які, на нашу думку, зреалізують задумане, допоможуть вибудувати співпрацю між суб'єктами/об'єктами літературної освіти, не порушуючи етичні норми співпраці.

Педагогіка дитиноцентризму (за ідеями Василя Сухомлинського) передбачає рух за такими складовими: «вірити і поважати» → «знати і розуміти» → «любити і вимагати». На перший погляд, деякі складники викличуть подив (особливо останній). Адже Василь Сухомлинський засновник класичної гуманної педагогіки в

Україні. Перший елемент узгоджується з розумінням «емоційно-ціннісної сфери дитини, здоров'язбережувальна», наступний – «інтелектуально-вольова, природо-відповідна», а третя – «духовно-екологічна, добротвірна» і все це помножено на «педагогіку сердечності» Педагога. Усе це разом забезпечить реалізацію «педагогіку гармонії» Василя Сухомлинського, допоможе створити такий комфортний, безпечний, затишний, зручний, умиротворений, гармонійний освітній ландшафт для закладу освіти, де кожен суб'єкт житиме, діятиме і переживатиме почуття радості. А можливо появу нової школи радості в Україні. Означене можемо подати логіко-семіотичною моделлю (ЛСМ-5, рис. 5.7).

Підтвердженням означеного вище стануть власне імперативи самого Василя Сухомлинського. Структуруємо їх таким чином:

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ: ІМПЕРАТИВИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Концепт	Імперативи Василя Сухомлинського
1. «Знати і розуміти»	<ol style="list-style-type: none">1. «Щоб бути гуманним, потрібно знати душу дитини».2. «Знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси, її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку».3. «Вихователеві треба бути знавцем душі людини, яка формується».4. «Якомога глибше знати духовний світ дитини».5. «Учителю треба розуміти світ Дитинства».6. «... розуміти її (дитини) думки, переживання», «... джерела дитячих страждань, дитячого збентеження, озлоблення, байдужості».7. «Потрібно знати дитину, знати її силу і слабості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця»
2. «Вірити і поважати»	<ol style="list-style-type: none">1. «Головне – віра в людину, вміння бачити хороше в ній».2. «Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина – неповторна».3. «Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення».5. «У школі має панувати дух поваги до людської гідності».6. «Школа – святе місце гуманності, добра і правди».7. «Захистити дитину від духовної самотності»

3. «Любити і вимагати»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуття». 2. «Потрібно знати дитину, знати її силу і слабості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця». 3. «Справжня школа – це царство діяльної думки». 4. «Ми не лише бачимо учня таким, яким він є, але й проектуємо розвиток його інтелекту, моральності, естетичної й емоційної культури». 5. «Треба збудити людську гідність». 6. «Я не вірю в успіх покарання, в якому є хоч крапля приниження людської гідності». 7. «Справжня гуманність означає передусім справедливість як поєднання поваги з вимогливістю».
-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

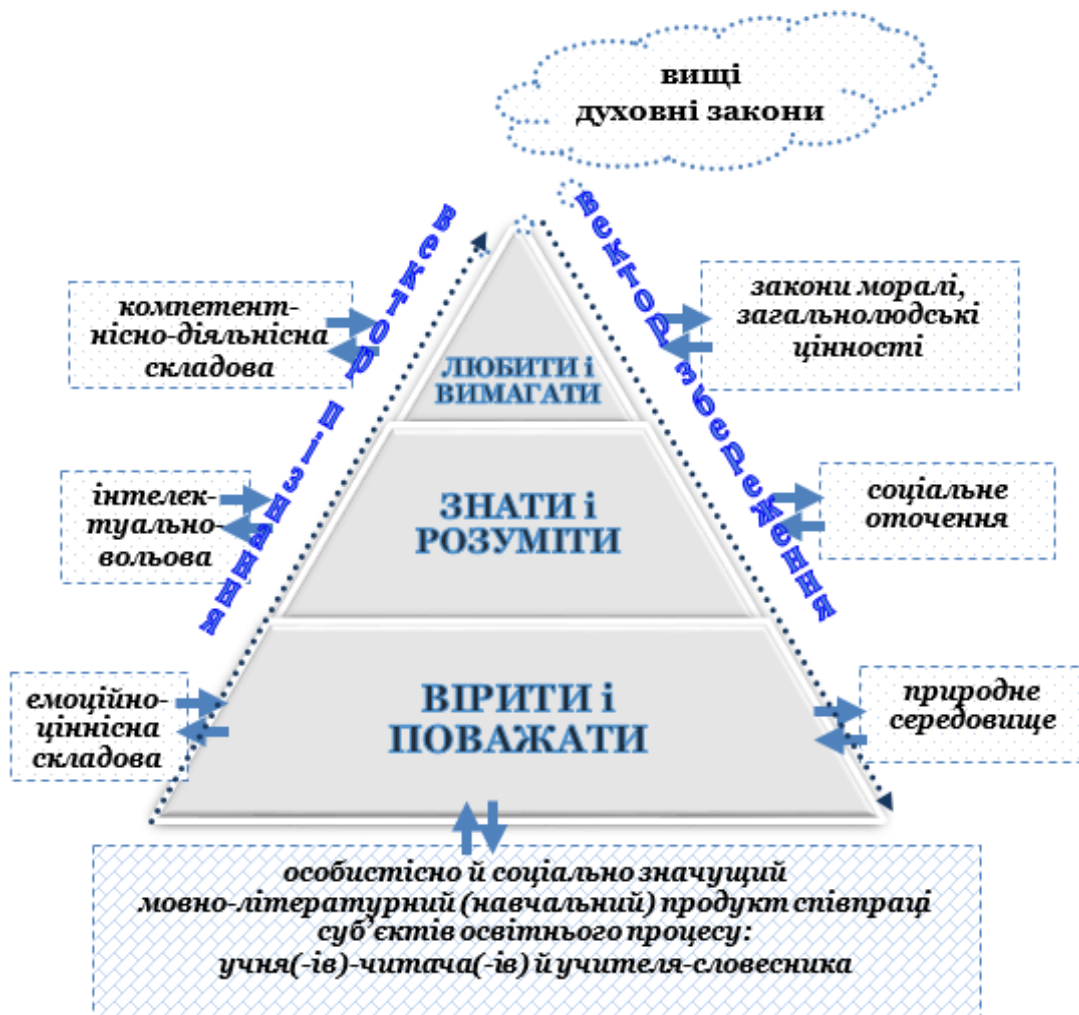


Рис. 5.7. Педагогіка дитиноцентризму як стратегія і тактика пізнання/збереження у співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського

Для реалізації «Педагогіки дитино/читацько/текстоцентризму» (за ідеями Василя Сухомлинського) передбачає дотримання ціннісно-етичних норм для закладу освіти в цілому та кожного педагога зокрема:

Ціннісно-етична норма № 1. Любов до власної справи.

«Щоб знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому золоту жилку, всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими в свою працю, що вміють запалити вогник такої самої любові у своїх вихованців».

Ціннісно-етична норма № 2. Професійно-фахова акмекваліфікація.

«Чим більше знає вчитель, чим частіше й успішніше відкриває він перед учнями горизонт науки, тим більшу допитливість і жадобу до знань виявляють учні».

Ціннісно-етична норма № 3. Вищі духовні закони, моральні цінності.

«Моральна культура людини характеризується тим, що переконання стають в її житті самостійною духовною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків».

Ціннісно-етична норма № 4. Творчість, креативність, акме-зростання.

«Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу...».

На основі ідей Василя Сухомлинського вироблено вимоги до уроку/заняття в системі освітньої діяльності педагогів.

**ВИМОГИ ДО УРОКУ/ЗАНЯТТЯ В МОДЕЛІ
«ПЕДАГОГІКИ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ»
(за ідеями Василя Сухомлинського)**

Зачин

«Шаблон і трафарет не припустимі в школі, а щодо підлітків – згубні».

Основна частина

1. Поурочний план учителя, який працює творчо, – це максимальне передбачення того, що повинно бути, і того, що може виникнути на уроці.
2. Урок будується як цілісна система взаємодії творчої співпраці вчителя і учнів.

3. Урок – найважливіша організаційна форма процесу пізнання світу учнями.
4. Учитель розвиває пізнавальну активність учнів, спонукає до мислення, дає інструментарій учіння, учить учитися.
5. На уроці здійснюється диференціація й індивідуалізація навчання, де панує яскрава думка, живе слово і творчість дитини.
6. На уроці учень повинен щось добувати своїми зусиллями.
7. Урок має забезпечити гармонію інтелектуальної праці і фізичного розвитку, щоб забезпечити багатогранність духовного світу дитини.
8. Урок, як перша іскра, має запалювати смолоскип допитливості і моральних переконань.
9. Урок спрямований на високий кінцевий результат: ґрунтовні знання учнів з основ наук, формування духовності, норм етики і моралі.

Розв'язка

«Урок має бути хорошим передусім для того, щоб в інтелектуальному житті підлітків був не тільки урок. Якщо цього досягнуто, урок стає для підлітків бажаним вогнищем духовного життя, учитель – добрим творцем і хранителем цього вогнища, книжка – безцінною скарбницею культури».

Дитино(читацько/тексто)центризм і набір феноменів за ідеями Василя Сухомлинського та в сучасній практиці літературної освіти нами вибудовано в такий спосіб:

- організація навчально-виховної роботи має вибудовуватися за принципом дитиноцентризму (читацько/текстоцентризму сучасного уроку української літератури. – *Прим. В. Ш.*) і філософією педагогічної дії (за І. Зязюном, [1]) як шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, шлях до щастя кожної людини (за В. Кременем) [2, с. 3];
- оптимально-доцільна побудова сучасного уроку літератури в просторі різноманітних класифікаційних типів і різновидів, які під час взаємодії продукуватимуть креативного, компетентного читача, здатного одержувати естетичну насолоду від художніх текстів, досягати результату і вибудовувати таку систему цінностей, яка допоможе йому бути успішною, самодостатньою, націєорієнтованою Я-особистістю, яка не порушуватиме гармонію культур, «себе-у-світі» [3–7];

- шлях компетентного учня-читача містить такі елементи-складові діяльності/співпраці/діалогу: «учень ↔ автор ↔ художній твір ↔ персонаж ↔ учитель ↔ соціум ↔ світова культура»;
- модель компетентного учня-читача як Я-особистості передбачає формування «образу – себе – буття» та його складових: «образу Я», «образу Автора», «образу художнього твору», «образу літературного персонажа», «образу Я і літературного героя», «образу Світу», «образу Я у Світі»).

Виокремлені актуалітети за спадщиною Василя Сухомлинського, ідеї Нової української школи та запропоновані логіко-семіотичні моделі дають можливість переконатися, що вершинним у системі цінностей є доброта, гуманізм. Набуття такої норми від природи чи зовнішніх впливів узагалі – важлива здатність кожного суб'єкта освіти та людей зокрема жити і діяти за вищими духовними законами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Кремень, В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти / Василь Кремень // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 1-2. – С. 3-4.
3. Шуляр, В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
4. Шуляр, В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
5. Шуляр, В. І. Сучасний урок української літератури : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. – Х. : Основа, 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).
6. Шуляр, В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
7. Шуляр, В. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи : метод. посіб. / В. Шуляр. – 2-ге вид. – Миколаїв : Іліон, 2008. – 284 с.

5.3. Персоналізована акмеодель розвитку особистості суб'єктів української школи в дидактичній системі К. Д. Ушинського

Аналіз освітніх документів, концепцій, методичних листів і рекомендацій щодо розвитку освіти по-своєму розставляють пріоритети цілеутворювального компонента освіти. За Законом України «Про освіту» «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Закон України «Про освіту» (Із змінами, внесеними згідно із Законами), 2017).

Наша мета – запропонувати персоналізовані акмеоделі розвитку особистості освітянина Нової української школи в зіставленні з ідеями Костянтина Дмитровича Ушинського. Завдання: проаналізувати нормативні документи і спадщину К. Ушинського; побудувати понятійний апарат, який сприятиме систематизації матеріалів; уточнити дефініції понять «тріада», «тріадність», «логіко-семіотична модель»; запропонувати персоналізовану акмеодель розвитку особистості суб'єктів Нової української школи та модель дидактичної системи К. Д. Ушинського в контексті Нової української школи.

Візію української системи освіти 2030Е вибудовує Український інститут майбутнього: «випускник школи розуміє себе та власні цілі, уміє вчитися та здатен виконувати складні завдання, будувати стійкі соціальні зв'язки і партнерства, брати на себе відповідальність» (Україна 2030. Український інститут майбутнього, квітень 2019, с. 12).

Персоналізовану акмеодель розвитку суб'єктів освіти можемо вибудувати, послугуючись педагогічним проектуванням як багатомірною технологією. Одним із інструментаріїв її розроблення є логіко-семіотичні моделі, побудовані на філософії тріадності.

Одним із способів педагогічного проектування на сьогодні є дидактична багатомірна технологія (О. Дахін, В. Гузєєв, В. Монахов, А. Остапенко, В. Штейнберг). Дієвим й ефективним інструментом в освітньому процесі взагалі та в проектно-конструкторській діяльності педагога (прим. – поняття наше, 2014 р.), зокрема, на нашу думку, є розроблення та використання логіко-семіотичних моделей (В. Шуляр) (Шуляр В. І., 2006 (а); Шуляр В. І., 2012; Шуляр В. І., 2006 (б); Шуляр В. І., 2018), або/і логіко-сміслових моделей (В. Монахов, А. Остапенко, В. Штенберг) (Монахов В. М., 2001, с. 75–89; Остапенко А. А., 2007).

Логіко-смилова модель – це образно-понятійна конструкція, у якій смисловий компонент відбиває семантично пов'язаною системою понять, а логічний компонент виконано із радіальних і кругових графічних елементів, які призначено для розміщення понять і смислових зв'язків між ними (Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А., 2004).

Логіко-семіотична модель (ЛСМ) – утворення, яке конструюється вчителем літератури зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, нормативних конструктивів для передачі різноманітної інформації учневі-читачу (прим. – авторське поняття вперше запропоновано 2006 р.) (Шуляр В. І., 2006 (а), с. 85).

подаємо поняття в новій редакції: **логіко-семіотична модель (ЛСМ) – графічне утворення як образно-смилова конструкція, яка моделюється вчителем зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, мовних конструктивів для передачі різноманітної інформації та різноманітних смислових зв'язків. Мета такого моделювання – задіяти обидві півкулі головного мозку суб'єктів освіти, допомогти їх усвідомлено сприйняти й запам'ятати складну інформацію, яка буде зберігатися в довготривалій пам'яті** (прим. – автор подав у 2018 р.) (Шуляр В. І., 2018).

Логіко-семіотичні моделі ми вибудовували з урахуванням тріадної філософії проектування освітньої діяльності. Маємо заповнити понятійно-термінологічне поле і з'ясувати дефініції понять «тріада», «тріадність».

Учені тріадність розуміють як «формулу», «еталон», «генетичну матрицю» (Баранцев Р., 1982); як значущий фактор креативності, систему принципів тринітарної методології, які перебувають у межах різних теорій: теорії систем, синергетики, теорії управління тощо. Автори кожної з названих теорій у тій чи іншій площині репрезентують ідеї/положення/смили, які пов'язанні прямо або опосередковано тринітарним уявленням про світ (Опрятна, 2005); методологічною основою і інструментальною фундаментальністю культурології триєдиних систем (Корінь, 2007).

Метод «тріадності» вчені за характером подають як системні і ієрархічні: «тріади системні», «тріади ієрархічні». Рем Баранцев зупиняється на понятті «ієрархічна тріада» (Баранцев Р., 2010). На користь ієрархічності тріади використовуємо дослідження Якова Друскіна (Друскін Я., 1995). Ієрархічна тріада в межах системного підходу забезпечує цілісність погляду на систему з екстенціональної позиції.

Тріада, у нашому розумінні, – спосіб трискладової організації опрідметнення думки й розгортання самої думки, яка матеріалізується в логіко-семіотичну модель і дозволяє вибудовувати гнучко й цілісно стратегію співпраці суб'єктів освітнього процесу для досягнення (вироблення) кожним соціально й особистісно значущого кінцевого результату (продукту).

Отже, тріадність – метод філософського дискурсу в освітній діяльності суб'єктів, що забезпечує процес конструювання висхідних освітньо-філософських смислів. Такі смисли визначають побудову й розвиток будь-якої системи (освітнього процесу)

закладу освіти в цілому або/й уроку/заняття як системи співпраці його суб'єктів зокрема) для досягнення прогнозованого соціально й особистісно гарантованого та значущого кінцевого результату/продукту. Сенси як система можуть/мають бути основою для конструювання логіко-семіотичної моделі (ЛСМ). Логіко-семіотична модель є своєрідною універсальною матрицею знань, норм і цінностей, на основі яких вибудовується співпраця суб'єктів освітнього процесу.

Значущість логіко-семіотичних моделей, побудованих на засадах ієрархічної тріади, забезпечує цілісний погляд на явище/поняття/реальність як систему. Такий підхід можемо розглядати як новий тип систематизації, який характеризується своєю відкритістю. Тріади як основа логіко-семіотичних моделей є реальністю, що містить змістовий, формальний і функціональний компоненти, і графічно представляють реальність, яка вивчається/досліджується/репрезентується.

Педагогічну аксіоматику Концепції «Нова українська школа» (Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», 2016) подаємо в такий спосіб:

- ❖ Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.
- ❖ Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України.
- ❖ У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя.
- ❖ Освічені українці, усебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI століття.
- ❖ Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи.
- ❖ Запорукою успіху Нової української школи є тісна співпраця з батьками та підтримка з їхнього боку.
- ❖ Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.
- ❖ Нова українська школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

- ❖ Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Таке середовище допомагає створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікаційні технології.
- ❖ Нова українська школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін [...]. Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу.
- ❖ Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини.
- ❖ Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.
- ❖ Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.
- ❖ Життя в Новій українській школі буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Нова школа плекатиме українську ідентичність.
- ❖ У Новій українській школі будуть виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації.
- ❖ Нова українська школа виховуватиме не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства.
- ❖ Вільному розвитку сприяє творче середовище. Таке середовище буде організовано в Новій українській школі. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання.
- ❖ Процеси розвитку, виховання і соціалізації в Новій українській школі покликані зробити випускника конкурентоздатним у XXI столітті.
- ❖ Усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Нова українська школа плекатиме українську ідентичність.

Об'єднувальним до вище названого є: забезпечення розвитку Я-особистості за вищими духовними законами з урахуванням народної педагогіки й досягнень сучасної психології, педагогіки, методик й освітніх технологій у системі загальнолюдських цінностей. Людино/дитино/учителецентрична складова буде зреалізована, якщо для суб'єктів освітнього процесу буде забезпечено особистісно зорієнтований простір, що враховуватиме матеріально-фізичну інфраструктуру, технічне, методичне, матеріальне, соціально-природне забезпечення, доступ до нових методик і технологій. За такої умови забезпечити персоналізовану атмосферу формування/розвитку

компетентних суб'єктів освіти, які стануть конкурентоспроможними, умотивованими, забезпеченими, соціально захищеними, здатними продукувати, а відтак будуть ефективними і щасливими. Це може візуалізувати рис. 5.8 як персоналізована акмемодель розвитку особистості суб'єктів Нової української школи.

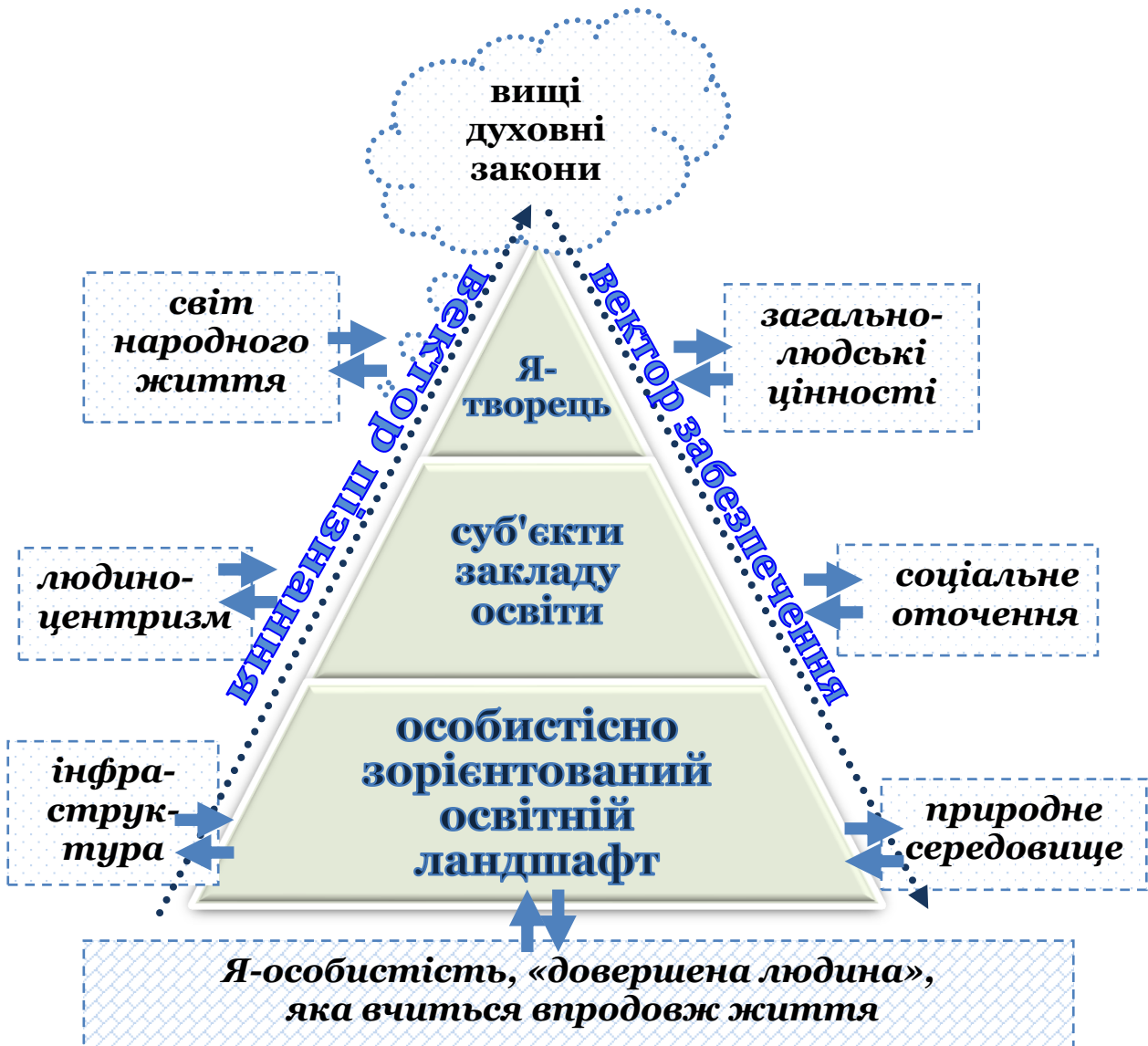


Рис. 5.8. Персоналізована акмемодель розвитку особистості суб'єктів Нової української школи

Джерело: складено автором самостійно, опубліковано [12]

Дидактичну систему Костянтина Ушинського, що ґрунтується на психологічному фундаменті, ми вибудували за тріадною моделлю. Її компоненти:

1) **взаємодія** як суб'єктний компонент передбачає участь усіх суб'єктів освітнього процесу під час сприйняття і взаємодії з об'єктами вивчення в умовах безпосереднього пізнання;

2) **зв'язок** – змістовий компонент, що забезпечує внутрішній перебіг освітнього процесу з використанням уяви, узагальнення, висновків за умови оптимального відбору способів одержання інформації, засобів навчання/учіння, форми й методів розвитку, виховання, навчання. Суб'єкти мають розуміти змістовий компонент «зв'язок» як синтез дій і операцій. Синергія реалізації має привести кожного до появи планованого й гарантованого кінцевого результату – особистісно й соціально значущого освітнього продукту;

3) **рух (дія)** як мотиваційний тріадний компонент тріадної моделі системи К. Ушинського, що враховує психологічні процеси, передбачає моторну реакцію суб'єктів освітнього процесу. Мотиваційний компонент освіти закладає акмеціальний еталон, до якого кожен суб'єкт освітнього процесу рухається відповідно до своєї інтелектуально-вольової траєкторії (Ушинський К. Д., 1983; Ушинський К. Д., 1954; Шуляр В. І., 2018).

Суб'єкти освітнього процесу виявляють свої успіхи в діях, мові й мовленні, міміці, вчинках, ставленнях. Результат мотиваційного компонента – поява особистісно й соціально значущого продукту. Побудова освітнього середовища за ідеями К. Ушинського чи/і Нової української школи сприяє появі та гармонізації внутрішнього й зовнішнього мотивів, забезпечує досягнення цілі-еталону на шляху акметраєкторії. Важливо, щоб дії/вчинки/ поведінка/ ставлення суб'єктів освітнього процесу матеріалізувалися ними у відповідний персоналізований освітній продукт.

Пропонуємо логіко-семіотичну модель дидактичної системи Костянтина Дмитровича Ушинського, що узгоджується з ідеями Нової української школи (рис. 5.9).

Запропоновані акмеомоделі демонструють необхідність у реалізації людино/дитино/учителецентризму освітнього процесу з урахуванням відповідної інфраструктури. Продумана інфраструктура закладу освіти забезпечить створення особистісно зорієнтованого освітнього ландшафту, де будуть ураховані природне середовище, соціальне оточення, стосунки між суб'єктами вибудовуватимуться з огляду на загальнолюдські цінності та вищі духовні закони. За такого підходу будуть зреалізовані аксіоми як зі спадщини Костянтина Ушинського, так і Нової української школи, а кожному суб'єктові буде комфортно, затишно, безпечно жити, діяти і творити в ім'я свого майбутнього.

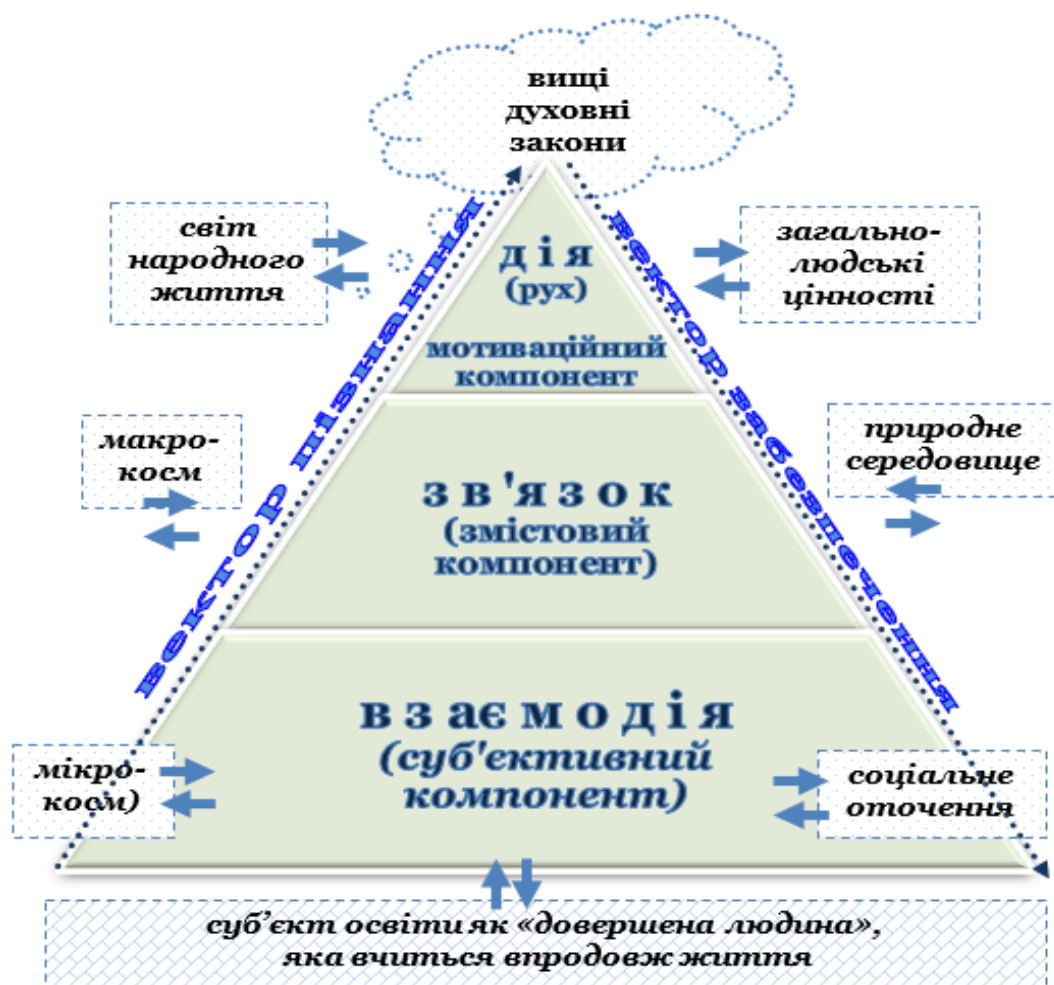


Рис. 5.9. Модель дидактичної системи К. Д. Ушинського
в контексті Нової української школи

Джерело: складено автором самостійно, опубліковано [12]

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», 2016: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
3. Обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 232 с.
4. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. / А. А. Остапенко. – 2-е изд. – М. : Народное образование, 2007. – 386 с.

5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, зі змінами та доповненнями [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [сайт]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Україна 2030. Український інститут майбутнього. – Київ, квітень 2019. – 35 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983.
8. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1954.
9. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / за ред. проф. Н. Волошиної. – К. : Видавництво «Ч», 2006. – 96 с. – С. 85.
10. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
11. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
12. Шуляр В. Учитель Василь Сухомлинський: уроки на завтра (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія // В. Шуляр, 2018. – 184 с.

5.4. Нова українська школа й імперативи Якова Феофановича Чепіги (за статтею «Грунтовні принципи нормальної школи»)

Школу утворюють діти, що вчаться, і батьки, що віддають своїх дітей до школи.

Яків Чепіга

...визначся в собі сам, переймись усвідомленням морального обов'язку, додержуйся його завжди і всюди, сам відповідай за свої вчинки; дій так, щоб твоя поведінка могла стати всезагальним правилом

Іммануїл Кант

Формування системи освіти й обсягу знань, умінь і навичок, моделі компетентностей для різних типів закладів освіти має відбуватися з урахуванням національних і світових надбань. Якщо це відбудеться, тоді можемо сподіватися на

вироблення якісних освітніх стандартів змісту освіти, критеріїв досягнень суб'єктами педагогічного процесу. Реалізація означеного буде продуктивною, якщо ми не ігноруватимемо національною спадщиною минулого. Для цього важливо вивчати ідеї, погляди, положення, концепції, які залишили для нащадків відомі персоналії педагогіки. Серед них позірно виокремлюється набуток Якова Феофановича Чепіги (Зеленкевича) – педагога, психолога, практика, ученого, громадського діяча (1875-1938 рр.), ідеї якого можуть прислужитися для побудови Нової української школи.

Метою є виявлення педагогічних імперативів для врахування в побудові сучасного освітнього процесу на основі спадщини Я. Ф. Чепіги.

Завдання: з'ясування дефініцій понять «імператив», «види імперативів», «педагогічний імператив», «методичний імператив», «методичний імператив суб'єктів літературної освіти»; структурування педагогічних імперативів до проблеми національної школи за працями Я. Ф. Чепіги в контексті ідей Нової української школи.

Вибудовуючи модель Нової української школи, нами вивчено низку праць відомого вченого – Якова Феофановича Чепіги. Аналіз спадщини педагога з проблеми національної школи взагалі та виховання, навчання зокрема здійснювався з метою виявлення цілого спектру педагогічних імперативів. Саме вони можуть стати основою в орієнтуванні як науковців, так і практиків до конструювання моделей закладу освіти як української національної школи.

Сучасна освіта здійснює серйозні кроки для переорієнтації її суб'єктів співпраці зі «знанневого» до «компетентнісного» підходу. Свідченням цього є ціла низка нормативних документів, які регламентують дії кожного, хто причетний до освіти взагалі та предметної зокрема. Назвемо такі: Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, стаття 1, п. 15; ст. 12); Закон України «Про загальну середню освіту» (), Рекомендації Європейського парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (від 18 грудня 2006 р.), Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи (2016 р.), Про затвердження Державного стандарту початкової освіти (№ 87, від 21 лютого 2018 р.), Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти (постанова КМУ від 24 липня 2019 року № 688), Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 року № 988-р), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (Рішення колегії МОН України № 10 від 27.10.2016 р.)

Проконстантоване буде успішно зреалізованим, якщо науковцями та практиками буде осмислено напрацювання педагогів і методистів різних часів. Для нас важливо це для розуміння проблеми сучасного стану освіти в конкретних суспільних умовах, стану розвитку дидактики, предметних методик, потреб технологізації освітніх галузей. На сьогодні недостатньо публікацій, які б ґрунтовно, на рівні конкретного аспекту, здійснювали вивчення наукового доробку конкретного вченого минулого (та і сучасників зокрема).

Сьогодні, як ніколи, усвідомлення уроків минулого допоможе вибудувати майбутнє. Один із продуктивних шляхів – дослідження педагогічних персоналій. Про важливість і продуктивність такого шляху зазначає академік Ольга Сухомлинська як один із «провідних напрямів історикопедагогічних досліджень, особливо в переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість» (Сухомлинська О. В., 2003, с. 46). Свідченням актуальності й необхідності вивчення спадщини минулого є також видання: Українська педагогіка в персоналіях у двох книгах (за редакцією О. В. Сухомлинської, 2005, Кн. 1, 622 с.; Кн. 2, 552 с.), «Видатні українські педагоги» (автор-упорядник Л. В. Калуська, 2008, 224 с.).

Спадщина Якова Чепіги стала предметом розгляду небагатьох дослідників. Пересічний освітянин взагалі вчитель зокрема і не чули про цю постать (за нашим спостереженням і співбесідою 97 %). Перше дослідження репресованого Я. Ф. Чепіги (1938 рік) було підготовлено Г. Савицькою (1967 рік). Лідія Ніколенко в дисертаційному дослідженні виокремлює такі напрями, за якими вивчалася спадщина Я. Чепіги: концептуальні засади української національної школи (В. Демчук, Ж. Дільченко, І. Зайченко, В. Зорін, А. Невгодовський, О. Сухомлинська), організація і навчання в початковій школі (Л. Березівська, А. Качур, Л. Кондратенко, О. Лучко, Л. Ніколенко, І. Руснак, Г. Савицька, С. Яворська, С. Якименко), педагогічна діяльність (Р. Палійчук, О. Щербакова), моральне виховання дітей (А. Богуш, З. Палюх, Н. Побірченко), роль учителя в педагогічному процесі, підручникотворення (Л. Березівська), розвиток освіти дорослих (Н. Кравчун), життєвий шлях (Л. Березівська, С. Болтівець, В. Марочко, О. Сухомлинська) (Ніколенко Л. Т., 2000, 200 с.).

За останні роки з'явилася низка фундаментальних праць, де проаналізовано спадщину Якова Чепіги: Лідія Ніколенко «Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги» (Ніколенко Л. Т., 2000, 200 с.), Світлана Якименко й Олена Щербакова «Педагогічні погляди та просвітницька діяльність Я. Чепіги (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)» (Якименко С. І., Щербакова О. Л., 2014, 193 с.), Наталія Богданець-Білоskalенко, монографія «Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Якова Чепіги в контексті розвитку історико-педагогічного процесу в Україні (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.)» (Богданець-Білоskalенко Н. І., 2014, 272 с.), Наталія Богданець-Білоskalенко «Освітньо-культурна і педагогічна

діяльність Я. Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)» (дис. д. пед. н., Богданець-Білоskalенко Н. І., 2015).

«Імператив» як поняття хоч і став широковживаним у практиці діяльності освітян, але потребує уточнення. Словник іншомовних слів імперативом (imperatives – наказовий) позначає: 1) граматичний наказовий спосіб дієслів; 2) наказ, настійна вимога, 3) філософський і категоричний імператив Е. Канта – етичне веління.

Імператив (від лат. imperativus – владний) – безумовне моральне веління (за Іммануїлом Кантом [10]); настійна вимога для виконання, яка не терпить заперечень, не допускає вибору [11]. Не в багатьох словниках розкрито етимологію поняття «імператив». Довідкова література з педагогіки також недостатньо розкриває. Використаємо такі джерела:

Імператив – беззастережна, категорична вимога; веління (Новий тлумачний словник української мови, у чотирьох томах, том 2. – К. : Видавництво «Аконіт», 1998. – 912 с. – С. 185).

Імператив (від лат. imperativus) – 1) Наказовий спосіб дієслова. 2) Категоричний і. – в етиці німецького філософа І. Канта безумовне моральне веління, яке нібито притаманне розуму, є вічним і незмінним і покладене в основу моралі. 3) Переносно – веління, настійна вимога (Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с. – С. 221).

Імператив (від лат. imperativus - наказовий) – повеління, вимога, наказ, безумовний принцип поведінки. Поняття «категоричний І.» введено І. Кантом як моральний закон. Поняття «категоричний І.» часто вживається для позначення загальноприйнятих моральних вимог сучасності (збереження природи, боротьба за мир тощо) (С. Гончаренко. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : «Либідь», 1997. – 376 с. – 141 С.).

Імперативний (от лат. imperativus – повелительный) не терпящий возражений, не допускающий выбора (Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с. – С. 46).

У педагогіці й методиці дане поняття практично не представлено, хоча є деякі статті, які мають свою дотичність до предмета обговорення.

Імператив – це об'єктивно існуючий чинник, що обумовлює/визначає появу чи/й дотримання явища, процесу, об'єкту з обов'язковими для виконання вимогами. Для розуміння побудови Нової української школи або/і Нової української школи майбутнього: 2030 маємо зважити на спадщину минулих поколінь і розглянути саме поняття «імператив» як теоретико-філософську категорію.

Для розуміння названого поняття і визначення його місця в системі сучасного освітнього процесу прислужаться праці Микити Мойсеєва. Микита Миколайович активно розробляв педагогічні й етичні проблеми формування нового світогляду

для перегляду взаємостосунків людини і природи. Ця проблема розроблялася вченим на ідеях ноосферного вчення Володимира Вернадського. Формування нового світогляду і виживання людства на планеті взагалі стане можливим, якщо дотримуватися коеволюційного (від лат. *co-* – з, разом та еволюція) підходу. Коеволюція передбачає розвиток біосфери й людського суспільства. Цей процес може розвиватися за декількома сценаріями. Перший – прагнення людини панувати над природою. (за І. Мічурінін: «Ми не можемо чекати милості від природи»). Другий варіант – плазування перед природою («Назад, у природу» – Ж. Руссо). Є третій сценарій: принцип коеволюції («кодекс узаємин» із Природою – М. Мойсеєв).

Для забезпечення третього варіанту людство і світ має слідувати екологічним імперативам. Поняття «екологічного імперативу» увів у науковий обіг Микита Миколайович Мойсеєв (кінець 80-х років) як «межу допустимої активності людини, яку вона не має права переступати за жодних обставин» (Мойсеєв, с. 8).

М. Мойсеєв залишив у спадок чітку свою позицію щодо обрання варіанту співіснування людини і природи:

1. «Люди вже відчували її існування, наближення «забороненої межі» багато вже усвідомлюють як реальність (хоча більшістю, у тому числі представниками гуманітарних наук, таке твердження розглядається як «алармізм» (*надмірна або зайва стурбованість небезпекою, яка не настільки значна, як видається «алармістам»* – прим. наша) – їм видається, що ця межа лежить за горизонтом»);

2. «І я не бачу будь-яких непереборних труднощів у розробленні «кодексу узаємин виду *Homo sapiens* із рештою частиною планетарного біоценозу», точніше системи заборон, що спрямовують людську активність у певне русло» (Мойсеєв, с. 132).

Екологічний імператив вимагає зміщення акцентів на етичні норми, щоб відновити рівновагу між людиною і біосферою: Томас Беррі («...етика людини є похідною від екологічного імперативу; ... основна етична норма полягає у забезпеченні процвітання спільноти та кожної окремої людини в ній»); Г. Грін («Нам потрібні закони, що визначають права інших, окрім людини, складників біосфери Землі, та етика, що дає людським спільнотам кодекс правил щодо взаємодії з природним середовищем»); Юрген Габермас («Моральні заповіді є категоричними (безумовними) імперативами, що формулюють важливі норми, або імпліцитно мають до них певне відношення. Імперативний сенс таких заповідей полягає у їхній незалежності від суб'єктивних цілей та уподобань») (Шпильова Ю. Б., Ільїна М. В., с. 8-9). Тому етичні цінності перебувають у полі гіпотетичних, а моральні – категоричні цінності.

Маємо зважити й на дослідження українських учених та їх погляди і позицію щодо еколого-етичної стратегії розвитку суспільства взагалі й освіти зокрема. Сталий розвиток суспільства за означеною стратегією буде забезпечено, якщо нами будуть ураховані ключові чинники, які нами подано в узагальнювальній таблиці:

Таблиця 1

Екологічний імператив у визначеннях

Учений	Екологічний імператив	Джерело
Ярослава Столярчук	... екологічні імперативи – це обов’язкові, об’єктивно зумовлені принципи екологічної поведінки, напрями, форми і методи господарювання, механізми, інструменти і засоби їх реалізації, що мають обов’язковий характер, використовуються в межах створюваного правового поля та відображають суспільні інтереси (с. 273)	Глобальні асиметрії економічного розвитку. – К. : КНЕУ, 2009. – 302 с.
Юрій Туниця	... екологічний імператив передбачає запровадження нового способу господарювання, наближеного до законів природи, раціональне використання, превентивну охорону і своєчасне відтворення якості умов природного життєвого довілля та природних ресурсів (с. 146).	Екологічний імператив сталого розвитку регіонів України: в пошуках чинників консолідації суспільства // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21, 19. – С. 146-156
Микола Дробноход	... екологічний імператив – це нагальна потреба дотримуватися законів природи, розуміти й безперечно сприймати вимоги й обмеження, що визначаються цими законами в усіх сферах життєдіяльності людини включно із здоровим способом її життя (с. 48)	Екологічний імператив та його виміри // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 47-59
Георгій Білявський	... екологічний імператив – звернена до людства вимога (подібна до закону моральної категорії) обмежити і зупинити згубне для природи господарювання й у своїй діяльності враховувати антропогенний тиск на довкілля й екологічну витривалість біосфери. Це дотримання всіх екологічних правил і вимог, обмежень і заборон, чинних і таких, що можуть виникнути у майбутньому, насамперед збалансованість виробництва з природою, співіснування техносфери й біосфери згідно з концепцією збереження та відтворення останньої	Екологічний імператив розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://studopedia.su/8_60063_ekologichniy-imperativ-rozvitku.html

Юлія Шпильова	...під екологічним імперативом слід розуміти систему формувальних і неформальних вимог, правил, норм, що регулюють антропогенну діяльність та впливають на зміни в навколишньому природному середовищі (с. 10)	Значення екологічного імперативу для формування орієнтирів сталого розвитку суспільства // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент. - 2017. – Вип. 24(1). – С. 8-11.
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Реалізація еколого-етичної стратегії у системі освіти взагалі та для розуміння екологічних імперативів зокрема маємо визначитися щодо формування екологічного мислення. Інтерпретація даного положення подаємо за працями Мирослави Філоненко.

Екологічне мислення потрібно розглядати як пізнавальну функцію суб'єкта. Воно визначається змістом і напрямом домінуючих стосунків людини і екологічної дійсності. Поняття «**екологічне мислення**» розуміємо як процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ екологічної дійсності в їх істотних екологічних зв'язках і екологічних відношеннях.

Види екологічного мислення: наочно-дійове; наочно-образне; словесно-логічне

При екологічному наочно-дійовому мисленні мисленнєва задача розв'язується безпосередньо в процесі діяльності. З цього ж виду починається розвиток екологічного мислення в дитини. Наочно-дійове екологічне мислення дитини містить, як правило, зовнішні дійові спроби. Воно розвивається в зв'язку з оволодінням предметною діяльністю. У процесі її дитина засвоює засоби використання предметів і екологічні відношення між предметами, можливості впливу одного предмета на інший.

Виникненню наочно-образного екологічного мислення передують нагромадження досвіду практичних дій, протікаючи за допомогою образів. Дуже важливим у цьому процесі є виникнення в екологічному мисленні дитини так званої знакової функції – розуміння того, що певні речі та дії можуть використовуватися для визначення інших, служити їхніми заміниками. Особливо важливим є те, що наочно-образне екологічне мислення у школярів ще безпосереднє і тісно пов'язане з їхнім сприйманням.

Словесно-логічне – це мислення, що втілюється в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах) і характеризується застосуванням мовних засобів.

Усі наведені вище види екологічного мислення неодмінно співіснують в особистості людини, узаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети екологічної діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип екологічного мислення може домінувати. Проконстантиноване подаємо узагальнювальною таблицею (рис. 5.10):



Рис. 5.10. Екологічне мислення та його види

Аналіз названих праць засвідчує, що вчені розставляли акценти по-різному. Ці акценти узгоджуються з позицією Іммануїла Канта: категоричний і гіпотетичний імператив як різні характеристики сторін людського духу, стану, поведінки. Імператив у його розумінні – це правило, що містить об'єктивний примус до вчинку певного виду. Категоричний імператив – безумовний моральний припис щодо поведінки людини як розумної істоти. Гіпотетичний імператив – вимоги, яких слід дотримуватися як із можливою/необхідною умовою для досягнення поставлених цілей. Наприклад, вимога «бути компетентним» виступає для педагогічного працівника як гіпотетичний імператив, бо «компетентність» не є самоціллю й самоцінністю, а як засіб для професійного виконання свої обов'язків. Гіпотетичні імперативи є цілком прийнятні, визнані професійним колом і не суперечать інтересам фахівців освітньої галузі. Гіпотетичні імперативи можемо ще називати як диспозитивні (поняття із галузі права) або регулятивні.

Отже, **категоричні імперативи** – це норми й приписи, які безпосередньо визначають професійну поведінку педагогів або суб'єктів освітнього процесу взагалі і не можуть бути змінені за власним розсудом. **Гіпотетичні імперативи** – це норми і приписи, що діють лише тоді, коли суб'єкти освітнього процесу домовляються між собою про інший порядок урегулювання стосунків між суб'єктами/об'єктами співпраці як обов'язкові.

Об'єднувальною для цих двох понять є поняття «норма». Норма – відправна точка будь-якої системи. Норма (лат. norma – дослівно «косинець», у

переносному значенні – «правило») – регулятивне правило, яке вказує межі свого застосування; відповідає чомусь типовому або звичайному. Норма як деяке ідеальне утворення є умовним позначенням об'єктивної реальності, деякий середньостатистичний показник, який характеризує реальну дійсність, але не існує в ній. Норма передбачає таке поєднання особистості і соціуму, коли вона безконфліктно і продуктивно виконує провідну діяльність, задовольняє свої основні потреби, відповідає при цьому вимогам соціуму відповідно віку, статі та психосоціального розвитку. Норму визначаємо як «узаконене встановлення», «обов'язково прийнятий порядок», «чітко визначена міра».

Робочий варіант визначення подається нами в такому варіанті: **педагогічна норма** – це чітке й загальновизнане правило поведінки суб'єктів освітнього процесу, що регулюються нормативно-правовими документами та домовленостями між громадськими або/і науковими організаціями/товариствами шляхом узгодженості педагогічних дій, консенсусу їх положень і визначається ними як обов'язкове. Запропоноване визначення містить складові категоричних і гіпотетичних імперативних норм.

Інтерпретація поданих вище понять здійснювалася нами за імперативами, які виписані були у свій час Іммунаїлом Кантом:

1) *«...дій тільки відповідно до такої максими, керуючись якої ти в той же час можеш побажати, щоб вона стала загальним законом»;*

2) *«...дій так, щоб ти завжди відносився до людства й у своїй особі, і в особі всякого іншого так само як до мети, і ніколи не відносився б до нього тільки як до кошту»;*

3) *«... діяти так, аби «максима волі однієї конкретної людина могла стати загальним законом»;*

4) *«Стався до людей (у своїй особі або в особі інших) завжди як до мети і ніколи – як до засобу»*

Необхідно зважити ще й на те, що сьогодні в практичній діяльності, наприклад, учителів літератури, трапляються факти порушення методики викладання або вивчення того чи іншого питання. Т. Бугайко, Ф. Бугайко звертали увагу на те, що ініціатива, творча думка мають поєднуватися «... із суворою методичною дисципліною» [1, с. 25-26]. Є. Пасічник налаштовував кожного, що «... усяка творчість, включаючи й побудову уроку, повинна бути підпорядкована певним науковим закономірностям» [13, с. 169-170]. Щоб мати такі «наукові закономірності», необхідно їх чітко виписати для суб'єктів літературної освіти.

Методичний імператив у нашому розумінні – це сукупність умов узаємодії суб'єктів уроку/заняття літератури, порушення яких не забезпечить досягнення планованого кінцевого результату професійно-фахової (для вчителя-словесника) й читацької (для учня-читача) діяльності.

Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загальнозначущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової й читацької діяльності, які повинні мати універсальний характер, поширюватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів. У кінцевому підсумку виконання методичних приписів забезпечить дотримання соціальних вимог до суб'єктів літературної освіти, створить умови кожному для вияву свого креативу. Спільно вибудувана система принципів, правил, норм поведінки і їх беззаперечне дотримання та виконання гарантуватиме досягнення мети літературної освіти. Унормований методичний простір лише сприятиме синергію кожного суб'єкта спрямувати у стійкий стан розвитку, саморозвитку, за чіткими правилами вибудовувати свою траєкторію успіху [14].

Методичний імператив поділятимемо (за філософами, юристами, соціологами) на гіпотетичний (відносно визначений) та категоричний імперативи. Імперативна норма (абсолютно визначена) – це категоричний методичний припис, що має обов'язковий характер та безпосередньо визначає поведінку суб'єктів літературної освіти, не надаючи можливості обрати варіант поведінки. Імперативну норму потрібно виконувати так, як вказано в такій нормі; сторони не можуть відступати від правила, означеного нормою. Диспозитивна норма (відносно визначена) дає сторонам право вибору професійно-фахової (для вчителя літератури) та літературної (для учня-читача) діяльності, яким чином встановити для себе узгоджені правила співпраці для досягнення кожним свого результату; суб'єкти можуть відступати від правила, указанного в диспозитивній нормі, цим самим виявляючи свій креативний потенціал.

Узагальнюючи імперативи, можемо запропонувати **еколого-етичні імперативи для суб'єктів освітнього процесу** в такому варіанті:

1. Дій, сприймаючи світ дитини завжди як мету і ніколи – як засіб.
2. Дій таким чином, аби забезпечити життєдіяльність дитини в нооосвітньому середовищі.
3. Дій, зважаючи на всіх інших суб'єктів освітнього процесу як рівноправних партнерів з рівними життєвими і ціннісними нормами.
4. Будь співвідповідальним за те, аби всі суб'єкти освітнього процесу могли себе зреалізувати, досягаючи свого результату.
5. Дій тільки з максимом на підставі реальної згоди з іншими суб'єктами освітнього процесу, щоб результати задовольняли інтереси кожного окремого учасника і прийняті були без примусу всіма.
6. Дій так, щоб аргументи, рішення, дії твої були прийняті освітянською спільнотою як норма.
7. Дій так, щоб внесок у реалізацію ідей і моделі української школи майбутнього не породжували агресію й формалізм.
8. Дій так, щоб наблизитися до визнання діалогу як основи партнерської співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу.

9. Дбай про аргументи й прийняття таких управлінських рішень, які б забезпечили високий рівень культури комунікування між усіма суб'єктами освітнього процесу.
10. Дій так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з еколого-етичною стратегією співпраці суб'єктів освітнього процесу з метою появи ЛЮДИНИ ДУХОВНОЇ.

Вивчені праці, проаналізовані матеріали, проінтерпретовані поняття тощо дають можливість нам запропонувати логіко-семіотичну модель «Еколого-етичної стратегії ноосвітнього ландшафту». Вона (модель) узгоджується із освітніми стратегіями, які автором були вибудовані й описані в низці праць.

Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту» відповідає ноологічній стратегії та її елементам (тілесна складова (тіло) – психічна складова (душа) – духовна складова (дух); кордоцентрична стратегія (людина – усесвіт – культура); ноосферно-екологічна стратегія (здоров'язбережувальна складова – природовідповідна складова – екологічна складова).



Рис. 5.11. Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту

Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосферного ландшафту» узгоджується з «Імперативами Нової української школи» та «Ґрунтовними принципами нормальної школи» Я. Ф. Чепіги:

ІМПЕРАТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1. Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. (с. 14)
2. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. (с. 14)
3. Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. (с. 15)
4. У навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. (с. 18)
5. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини.
6. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи. (с. 20)
7. Вільну людину може сформувати лише вільна особистість. (с. 25)
8. Вільному розвитку сприяє творче середовище. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. (с. 28)

«Ґрунтовні принципи нормальної школи» (Я. Чепіга)

с. 25

1. *Щоб задовольнити потребу народу в правдивій освіті, школа повинна бути справді народною.*
2. *Коли школу буде створено самим народом, його ініціативою і творчістю, то вона матиме всі особливості народу, його побуту, звичаїв, його духовного обличчя, а тому, будучи народною, вона буде і національною.*
3. *... народна правдива школа може бути створена тільки в дусі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відірве дитину від її дійсного ґрунту, тільки тоді не буде дитина пересаджена на чужий її природі ґрунт.*

с. 26

4. *... школа повинна створитись на законах природи людини, повинна бути природною.*
5. *Школа ... повинна будуватись на законах природи, бути живою і активною, як сама природа.*

6. ... школа повинна направляти на користь цього природного розвитку, а не шкодити йому, затримуючи штучними заходами.

с. 27

7. Нормальна народна школа «повинна забезпечувати волю дитини, повинна бути вільною».

8. Природною прикметою людини є вільна дія. На вільному виборі праці будується нормальна школа.

9. Воля у навчанні так само потрібна, як воля нормального і гармонійного життя людини.

10. Школа повинна керувати дитиною єдиним природним засобом – волею.

11. Дитина «може нормально розвиватись в школі тільки при правдиво і добре направленій волі».

12. У вільному виборі дитина завше шукає реальні образи: образи ці становить у дитинстві майже все її духовне життя.



Рис. 5.12. Модель національної української школи як «вільного дитячого розвитку природничих здібностей» за Яковом Чепігою

Забезпечення «вільного дитячого розвитку природничих здібностей» (Чепіга Я. Ф., 2010, с. 14) у національній українській школі за Я. Чепігою стане зрозумілим, якщо звернемося до фактів із життя Якова Феофановича.

Яків Зеленкевич (прізвище по батькові) хоч і народився у сім'ї паламаря, але по роду Чепіги мали давнє запорозьке коріння по материній лінії. І це мало вплив на формування особистості хлопця. Потім навчання в Новобузькій учительській семінарії, де мав однокласників, які вже були зорієнтовані на національну ідею взагалі та народної української школи зокрема. Серед них – однокурсник, а потім і друг, долі яких тісно переплітатимуться, – Спиридон Черкасенко. Обидва земляки – старанні семінаристи, патріотично зорієнтовані. Після завершення навчання обидва практикували в закладах освіти Донбаського регіону. Я. Чепіга та С. Черкасенко були активними учасниками національно-патріотичного руху щодо відродження нової української школи. Діяльність Я. Чепіги, С. Русової, С. Черкасенка та їх співпраця сприяли розвитку системи освіти в Україні на національній стратегії.

У період національного будівництва в Україні (1917-1918 рр.) Я. Чепіга разом з С. Русовою, С. Черкасенком, О. Музиченком та ін. очолює рух за створення національної школи. Саме вони стояли біля витоків нової держави й української школи. Життя багатьох з них, на жаль, склалося трагічно. Вони й нині є втіленням і взірцем українського національного патріотизму, служіння народові. Їх жертвність в ім'я національної ідеї, заради утвердження української державності може слугувати за приклад для нинішніх лідерів та очільників держави.

Науково-педагогічний світогляд Я. Ф. Чепіги, його формування і розвиток відбувався під значним впливом перспективної української та зарубіжної педагогічної думки. Значущий вплив мав педагогічний часопис «Світло» (виходив із вересня 1910 року). Саме колектив журналу та автори ставили за мету підготувати підґрунтя для побудови моделі української школи майбутнього. «Проект української школи», запропонований Я. Чепігою у вереснево-грудневому випуску «Світла» (1913 р.), репрезентував конкретну програму освіти в новій українській школі. Ситуація не була на користь упровадження основ цього проекту, але ідеї і складові прислужилися для розбудови національної освіти у 1917-1920 роках.

Означений період був періодом різких змін влад і стратегій розвитку держави, що мало і відбиток у системі шкільної освіти. Яків Чепіга займає принципову позицію, не погоджується спочатку зі шкільною політикою Гетьманату. У лютому 1919 року Київ тимчасово окупований більшовиками: Я. Чепіга виступає проти денационалізації школи, проти моделі на зразок російський. Позиція Якова Чепіги прозора і чітка: єдина трудова народна школа; трудова вільна школа; народна, національна, природна, вільна, реалістична як частина народного організму.

Для реалізації задуманого Я. Чепіга використовував журнал «Вільна українська школа», у якому він і працював. Обіймаючи різні посади, залишався вірним своїй громадянській позиції: завідувач народною освітою Київського повітового земства (1917 р.); інспектор початкових шкіл м. Києва (1918 р.); активна участь у діяльності Наркомосу УСРР (1919 р.); завідувач дошкільним відділом та секцією дитячих будинків Київської губернської народної освіти (1920 р.); заступник завгубсоцвиху Київщини (1921 р.).

Паралельно, особливо, коли не погоджувався із політикою уряду, дослідник зосереджує свою увагу на створенні підручників. Предметом його досліджень і публікацій була діяльність учителя. Монографічна праця Я. Чепіги «Самовиховання вчителя» (1914 р.) містить міркування вченого про призначення вчителя в суспільстві. Особливою рисою, якою має бути наділений учитель, – здатність до вдосконалення майстерності. Учитель, за Я. Чепігою, як взірець «загальнолюдських чеснот», має своєю працелюбністю сприяти розвитку й саморозвиткові особистості школярів.

Яків Феофанович активно вивчає досвід інших освітніх систем як вітчизняних, так і світових: «Школа й освіта на Україні» (статті в період 1917-1920 рр.), «Школа в Західній Європі й Америці» (1919-1920 рр.). Персоналії та їх погляди стали також предметом вивчення Я. Ф. Чепіги: П. Блонський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Рабле, Я. Коменський, Л. Толстой. Співпраця із КІНО (Київським інститутом народної освіти, 1920 р.) стали предметом прискіпливого вивчення відповідних служб. Перебуваючи в оточенні колег і співпрацюючи з ними (В. Дога, О. Дорошкевич, Г. Іваниця, Б. Манжос, К. Лебединцев, В. Помагайба та ін.), були звинувачені у створенні антирадянської націоналістичної організації, яка пропагувала націоналістичні погляди серед викладачів та студентів (за Л. Березівською). Драматичні й трагічні події переслідували Якова Феофановича впродовж практично всього життя: київський період (з УНДІПу з мотивацією «скорочення тематики»), білоруський (із-за хвороби), харківський (арешт за начебто участь в антирадянській націоналістичній організації та проведення терористичних актів проти керівництва партії і радянського уряду – засуджений до 10 років заслання).

Підсумковою працею для Якова Чепіги, де викладено роздуми, ідеї, напрацювання, досвід, став «Проект української школи» (1913 р.). Власне у цьому програмовому документі-праці містяться твердження про запровадження природної школи, яка сприятиме духовному розвитку з урахуванням народної культури. Ним були сформульовані основні вимоги до нової української школи: 1) у створенні її повинно брати участь усе українське вчительство; 2) школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас; 3) важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідномовною, відповідала душі й розуму народу, його культурному,

соціальному та економічному розвитку; 4) школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав людини, вільного і нормального розвитку її фізичних і духовних сил, індивідуальних [Чепіга Я. Проект української школи. Передмова // Чепіга Я. Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 36-37].

Аналіз документів, які регламентують побудову Нової української школи в багатьох позиціях узгоджуються з тим, що закладалося концепцією (проектом) Якова Феофановича Чепіги ще в 1913 році. Виписані імперативи зі статті «Грунтовні принципи нормальної школи» та Концепція «Нова українська школа» засвідчують актуальність ідей педагога, їх узгоджуваність із нормами нової моделі освіти в Україні, принципів побудови співпраці із суб'єктами освіти, де сповідується людиноцентризм: дитино й учителецентризм. Співпраця суб'єктів освіти передбачає партнерські стосунки вчителів, дітей, батьків, громади.

Перспективним є виокремлення імперативів щодо національного виховання, підготовки вчителя, підручникотворення та ін. зі спадщини Якова Феофановича Чепіги. Репрезентація їх шляхом матеріалізації низкою логіко-семіотичних моделей, які вибудовуються на філософії тріадності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Він був одним із перших: Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) (1875–1938) // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 9-24.

2. Богданець-Білоskalенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Я. Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного процесу в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – 36 с.

3. Богданець-Білоskalенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Якова Чепіги в контексті розвитку історико-педагогічного процесу в Україні (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : монографія / Наталія Іванівна Богданець-Білоskalенко. – К. : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. – 272 с.

4. Богданець-Білоskalенко Н. Проблема нової української школи у працях Я. Чепіги [Електронний ресурс] / Н. Богданець-Білоskalенко // Історико-педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 2. – С. 27-31. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lpa_2013_2_7.

5. Жертовність – визначна риса провідників в освіті періоду державотворчих процесів поч. ХХ ст. (в особах) / Оксана Бунчук, кандидат педагогічних наук, старший викладач // Наукові записки БДПУ (<http://bdpu.org/pedagogy/ua/>).
6. Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант ; [пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського ; наук. ред. А. Єрмоленко]. – К. : Юніверс, 2004.
7. Кравчун Н. Вплив діяльності видатних українських педагогів на формування організаторськопедагогічної концепції Я. Ф. Чепіги / Н. Кравчун // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 9. – С. 102-106.
8. Моисеев Н. Н. Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив и этика XXI в. / Н. Н. Моисеев // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 131-139.
9. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 3-30.
10. Ніколенко Л. Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги / Лідія Тимофіївна Ніколенко : Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2000. – 200 с.
11. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історикопедагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. – К. : А. П. Н., 2003. – 67 с.
12. Філоненко М. М. Екологічне мислення як імператив розвитку особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2004. – Т. 7. – Випуск 2. К. : Міленіум. С. 176-183.
13. Чепіга Я. Проект української школи. Передмова // Чепіга Я. / Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 36-37.
14. Чепіга Я. Ф. Грунтовні принципи нормальної школи // Вибрані педагогічні праці : Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с. – С. 25-28.
15. Шпильова Ю. Б. Значення екологічного імперативу для формування орієнтирів сталого розвитку суспільства / Шпильова Ю. Б., Ільїна М. В. // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2017. Вип. № 24, ч. 1. С. 8-11.
16. Шпильова Ю. Б. Сталий розвиток сільських територій України в умовах децентралізації влади: монографія : монографія. Київ : ПрофКнига, 2019. 306 с.
17. Шуляр В. Валеологизация современного урока литературы: императивы Василия Сухомлинского и современных ученых // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 185-190.

18. Шуляр В. Методичні імперативи сучасного уроку літератури: від теорії до практики (із досвіду роботи С. Островної і Н. Дрозд) : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 48 с.

19. Шуляр В. Спадщина професора Н. Волошиної і методичні імперативи сучасного уроку літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 1. – 48 с. – С. 22–25.

20. Шуляр В. Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури у вимірах Ніли Волошиної і Нової української школи // П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи : тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції 22-25 червня 2017 року м. Миколаїв. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 152 с. – С. 135-138.

21. Böhler D. Mitverantwortung für die Menschheitszukunft. Die Aktualität vom Hans Jonas / D. Böhler // Grünbuch. Politische Ökologie im Osten Europas / M. Sapper, V. Weichsel (Hg). – Berlin : Berliner Wissenschafts-Verlag, 2008.

22. Kant I. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten / Immanuel Kant // Werke in zwölf Bänden. B. 7 : Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1977.

VI. АКТУАЛЬНІ СКЛАДОВІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЗА ІДЕЯМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

6.1. Валеологічна стратегія сучасного уроку/заняття літератури

Проблема здоров'я нації взагалі та школярів зокрема сьогодні як ніколи є актуальною. Означене підтверджується цілим рядом фактів і цифр: перенавантаження учнівської молоді кількістю уроків і занять упродовж дня; необґрунтоване збільшення інформаційного наповнення підручників різноманітними фактами, цифрами, які не стосуються основного, що вивчати-меться на уроці, або другорядним матеріалом; наявність ілюстративного матеріалу не завжди високоякісного ґатунку або занадто дрібні для візуалізації задуманого; розмір шрифтів або фонові заставки, на яких представлено тексти, інколи не відповідають вимогам або важко сприймаються тощо. За останнє десятиліття частота хронічних захворювань зросла у 1,5 - 3 рази. Їх спектр досить широкий: нервова, ендокринна, серцево-судинна, шлунково-кишкова, кістково-м'язова системи. Практично здорових першокласників налічується від 5 до 9 %, а на кінець навчання 95 - 97 % випускників завершують шкільне навчання з проблемами здоров'я. За період навчання хронічно хворих дітей збільшується у 2,5 рази [8].

Психологічні й фізіологічні загрози заактуалізовані значною кількістю вчених і практиків, починаючи від В. О. Сухомлинського, як засновника шкільної валеологічної науки та практики, та засновника валеології взагалі Ізраїля Іцьковича Брехмана. Сучасні дослідники означеної проблеми в галузі «Освіта»: Бібік Н., Бойченко Т., Безруких М., Бобрицька В., Гончаренко М., Гриньова М., Кириленко С., Лаврентьева Г., Савченко О. та багато ін. Автором статті було описано проблему фізичного і психічного здоров'я, зниження зацікавленості й активності шкільної молоді до навчання в системі літературної освіти [13–14].

Сьогодні проблема здоров'язбережувальних методик і технологій у системі навчання активно стає предметом дослідження цілого ряду науковців: причинні аспекти валеологічного супроводу освітнього процесу (Федорова В.); здоров'язберігаючий аспект вальдорфських методів і засобів навчання (Лупаренко С., Смирнова Т., Ковальова І.); педагогіко-валеологічні аспекти захисту здоров'я учнів і студентської молоді від негативного впливу комп'ютерної техніки та валеологічна культура їх використання (Александрова М., Васильєва Л., Гончаренко М., Карачинська Е., Коновалова О., Кравцова Т.); проблема здоров'я дітей як пріоритет

реформування шкільної освіти (Савченко О., Степанова М.); фізіолого-гігієнічні передумови організації навчального процесу на уроці (Островерхова Н.).

Вищезазначене дає нам право констатувати актуальність цієї проблеми. Свідченням цього є думка Г. Апанасенка, який, проаналізувавши останні дослідження фундаментальних наук, стверджує, що «ми стоїмо на порозі радикальних змін у стратегії збереження людини, її здоров'я, інтелектуального й духовного потенціалу. У основі цієї стратегії – валеологія, її теоретико-методичні і практичні досягнення» [1].

Значущість її сьогодні є очевидною, зважаючи, що в педагогічний процес лавиною вводяться інновації, нові методики і технології, які здебільшого не перевірені з позиції валеологічної доцільності або врахування фізіолого-гігієнічних і психологічних передумов упровадження на конкретному уроці того чи іншого предмета. Метою є виявлення валеологічних стратегій сучасного уроку взагалі та літератури зокрема. Завдання передбачають аналіз напрацьованого фізіологами, гігієністами, медиками, психологами та педагогами з означеної проблеми, виокремлення загальних і специфічних валеологічних стратегій сучасного уроку літератури, які повинні враховуватися вчителем-філологом, представлення рекомендацій для побудови сучасного уроку з урахуванням валеологічності в системі літературної освіти.

Здоров'язбережувальні технології в навчально-виховному процесі школи стали предметом розгляду З. Князькіною [3]; валеологічний супровід освітнього процесу як умова реалізації різнорівневих програм у сучасних навчальних закладах – О. Школою [12].

Проблему здоров'я та здорового способу життя висвітлено у творі «Серце віддаю дітям» спадщині В. О. Сухомлинського, де знаходимо поняття «медична педагогіка», основою якої є: збереження вразливої психіки дітей; забезпечення дітей від похмурих думок і переживань; збудження в школярів життєрадісних почуттів; загартування душі та тіла дитини; створення екологічно безпечного середовища тощо [10]. Важливими для нас є уроки В. О. Сухомлинського щодо режиму роботи школяра, чітко дозованого фізичного й розумового навантаження, ощадного інтелектуального напруження: «Дитина – жива істота, її мозок – тонкий, ніжний орган, до якого необхідно ставитися з турботою та обережно. Дати початкову освіту за три роки можна, але за умови постійної турботи про здоров'я дитини і нормальний розвиток дитячого організму. Джерело повноцінної розумової праці не в її темпі й напрузі, а в правильно продуманій її організації, у здійсненні багатогранного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання» [10, 59].

Цінним для нашого дослідження є виявлені здоров'язбережувальні аспекти вальдорфських засобів, які описані С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальновою [4]:

ритмічна організація навчання; художньо-образне навчання; активно – практичні проекти; диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів. Змістове наповнення зазначеного подаємо у власній інтерпретації.

Урочний ритм забезпечується трьома складниками: ритмічним, основним і заключним із постійною зміною видів діяльності. Усе назване спрямоване на активізацію й підготовку школярів до сприйняття та активного засвоєння знань. Із цією метою проводиться достатня кількість рухових вправ, пісень, віршів, пальчикових ігор. Поєднання слова, руху, звуку для нас є надзвичайно важливим, коли ми прагнемо згармонізувати діяльність лівої і правої півкулі головного мозку. Основна частина ритму уроку спрямована на відпрацювання в практичній діяльності раніше вивченого та ознайомлення з новим матеріалом. Особливе значення, за переконанням учених, має врахування здатності учнів концентрувати увагу, і це вимагає чергування завдань, спрямованих на активне сприймання, осмислення й запам'ятовування навчального матеріалу (фаза «вдиху»), та завдань, що сприяють розслабленню учнів і супроводжуються відтворенням ними побаченого й почутого від учителя (фаза «видиху»). Зреалізувати зможемо, коли використовуватимемо різноманітні навчально-пізнавальні завдання літературознавчого, культурологічного тощо спрямування, літературні ігри, які безпосередньо стосуються теми, що вивчається, гумористичні вставки, тексти, які сприяють активізації пізнавальної та інтелектуально-вольової сфери. Заключна частина покликана привести пробуджені під час заняття процеси до врівноваженого стану, підготувати учнів для подальшої навчальної роботи, що забезпечується розповіддю або бесідою вчителя по вчального або/і морально-етичного спрямування. За нашою концепцією сучасного компетентно діяльнісного уроку літератури – це епілог із завершальним словом учителя до учнів-читачів, що безпосередньо стосується літературної теми з розстановкою аксіологічних акцентів.

Художньо образне навчання дозволяє укріплювати тілесно-душевно-духовний зв'язок, згармонізувати розвиток усіх сфер дитини. Для реалізації названого варто практикувати систему запитань і завдань, моделювання ситуацій, які літературно-мистецький матеріал представлять у логіко-образному варіанті із залученням елементів мистецтва, складні теоретико-літературні явища представити у вигляді яскравих (інколи гіперболізованих) художніх образів, організувати програвання ситуацій, у які школярі можуть потрапити в житті чи виконуючи свої професійно-фахові обов'язки. Доцільним, на наш погляд, є представлення образів («образонів» за концепцією ноосферної освіти – Н. Маслової, Н. Антоненко) у статичній та динамічній, від зовнішньої візуалізації через малювання «внутрішнім» зором до матеріалізації побаченого/зображеного в малюнку фарбами, олівцем, пошук предметів для тактильного сприйняття/відчуття виучуваного літературно-мистецького явища/поняття тощо. Для нас важливо забезпечити емоційний простір уроку, через який згармонізуються внутрішні почуття учня-

читача від літературного твору: радості й смутку, здивування; захоплення й роздратування, співчуття й байдужість, любов і ненависть, прекрасне й потворне тощо. Таке навчання передбачає, що учень-читач під враженням прочитаного може перебувати в ситуації вибору, стимулювання власної уваги, фантазії, пам'яті, мислення, почуття, вольової сфери, що в кінцевому результаті сприятиме засвоєнню матеріалу, розвитку активності та творчих здібностей школярів.

Активно-практичні проекти в системі літературної освіти сприяють формуванню як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь та навичок. Важливо, щоб запропоновані проекти були практико зорієнтованого формату, багатоцільового використання наступними поколіннями, давали можливість кожному зреалізувати своє творче «Я». Такі проекти, за нашим переконанням, активізують людину, розвивають і підтримують діяльність волі, формують внутрішню мотиваційну сферу та віру, що це я можу виконати сам, розвиває здорову довіру до себе, у свої сили. Цінним є те, що активно-практичні проекти виконуються як індивідуально, так і в групі. До таких проектів можемо віднести: виготовлення демонстраційних матеріалів (літературні плакати за творчістю одного або декількох письменників; презентаційних матеріалів; аудіо, відеозаписів до життя і творчості письменника чи/і художнього твору у форматі відео ролика тощо), ілюстрування художніх творів «наживо» та з допомогою комп'ютерних програм, створення анімаційних відеофрагментів, створення відеофільмів про життєпис письменника, історію створення художнього твору тощо; дослідницько-пошукові роботи: ведення робочих зошитів «за епохами», у яких учень-читач самостійно після розповіді вчителя, телерадіопередач, інформаційних повідомлень тощо фіксує найголовніше з того, що почув/прочитав/побачив, додаючи записи власних спостережень, міркувань, ілюстрацій тощо, на зразок блоггової літератури або Ліни Костенко «Записки українського самашедшого». Проекти сприяють поповненню словникового запасу учня-читача, розвитку його творчості, самостійності, ініціативності, пізнавальної активності, що в кінцевому результаті забезпечує цілісність впливу на суб'єкта літературної освіти та гармонізацію його внутрішнього світу.

Диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів мають включити механізми, які спрямовані на задоволення особистісних інтересів і потреб учня-читача, налаштування на навчання властивим лише йому способом, гармонізацію психічного стану, що допомагає дитині набувати здатність самодіяльності, дозволяє підвищити рівень творчого потенціалу особистості [4]. Можливі прийоми реалізації системи диференційованих вправ : розповідь, повідомлення та пояснення з відповідною інтонацією, мімікою та жестами. У такий спосіб учитель виявляє особливі для кожної дитини почуття і переживання: драматичність для холериків, співчутливість для меланхоліків, повільність та образність для флегматиків, жвавість для сангвініків. Науковці вказують, що, наприклад, ритмосприйняття поетичного тексту, певний віршовий розмір відповідає

темпераменту читача: сконцентрований ямб сприяє більшій зосередженості сангвініків, бадьорий хорей допомагає флегматикам активізуватися, гармонізувальний амфібрахій особливо підходить замкнутим меланхолікам. Цікавим є система завдань, які враховують кольоровий спектр у поєднанні з темпераментом читача: холерики – з червоним, сангвініки – з помаранчово – жовтим, флегматики – із синім, а меланхоліки – із зеленим. Такий поєднувальний набір стимулює дитину до активного переживання кольору й сприяє адекватному заповненню та виявленню емоційно-почуттєвої сфери.

З метою гармонізації діяльності суб'єкта літературної освіти важливо орієнтувати свої дії на позиції, означені концепцією ноосферної освіти (за Наталією Масловою) та літературної освіти (за Наталією Антоненко) в системі, де ключовими поняттями є: знання – інформаційно-образне відбиття у свідомості індивіда закономірних, відтворюваних зв'язків між елементами об'єктивного і суб'єктивного світів; природовідповідність – відповідність природним процесам, структурам, закономірностям; екологічний імператив – об'єктивно необхідний моральний соціально-антропологічний принцип, що є імперативом співрозвитку людини, природи, суспільства. Для реалізації ноосферної освіти важливо враховувати типи мислення людини: екологічний (задіяно дві півкулі головного мозку), неекологічний (однопівкульний). Екологічне мислення (гармонічне, природне, універсальне, біосферне, здорове, природовідповідне) визначається узгодженістю з природними законами всесвіту. Система ноосферної освіти з позиції методики та технології природовідповідного викладання як процес формування двопівкульного мислення включає такі компоненти: робота в малих групах (6 - 8 чол.), які дозволяють урахувати індивідуальні здібності учня-читача та збільшити контакт з учителем за багатьма каналами сприйняття; комфортні приміщення із відповідним облаштуванням для проведення релаксаційних дій; навчальні програми за новітніми підходами, побудовані за принципом цілісного розвитку мислення; спеціальні біоадекватні (природовідповідні) підручники й посібники; засоби, які сприяють залученню 5 органів відчуттів. Природовідповідна або ми її ще називатимемо «гуманна методика» є складовою Real-технології, де набір послідовних дій суб'єктів літературної освіти (учителя й учня) забезпечує формування міцних знань і навиків із використанням мислеобразу. Методика вибудовується на принципах багатоканальності навчання. Чіткість і послідовність етапів навчання узгоджується з традиційним: сприйняття інформації, формування вмінь використання нових знань, тренування навичок використання нових знань [5-6].

Звертають на себе увагу результати дослідження Марії Гончаренко [2] щодо шляхів індивідуального духовного розвитку людини, основними етапами якого є: формування мисленнєвої сфери – усвідомлення мети життя, свого місця для Буття, визначення духовного розвитку; цілісна сфера – формування життєвих принципів як провідних загальнолюдських цінностей, ідеалів, які визначають моральний розвиток;

інтелектуальна (ментальна) сфера, яка забезпечує розвиток інтуїції, абстрактного мислення, логічного мислення, пам'яті; формування емоційної (вольової) сфери, яка забезпечує культуру емоцій, вольових якостей; формування фізичної культури, яка забезпечує фізичний розвиток.

Ґрунтовні праці Надії Островерхової щодо методики та технології аналізу уроку є важливим методологічним орієнтиром для побудови моделі уроку літератури з позицій санітарно-гігієнічних вимог [7]. Окрім зовнішніх чинників дотримання санітарно-гігієнічних вимог до організації навчання (освітлення, температурний режим, меблі тощо) маємо зважати на вимоги до гігієни праці на уроці. Н. Островерхова зазначає, що «... при розумовій праці діяльність організму змінюється: частішає дихання, зменшується частота пульсу, підвищується артеріальний тиск, збільшується кровонаповнення судин головного мозку і зменшується кровонаповнення судин кінцівок, черевної порожнини, порушується рівновага між процесами збудження і гальмування» [7, 109]. Також маємо брати до уваги ті факти, що організм стомлюється, знижується працездатність, відчуваються впливи віку і специфічні властивості нервової системи; а також: розумові здібності, інтереси, нахили, темперамент, тип пам'яті та мислення тощо. Неврахування вищезначеного призводить до зниження працездатності (і не тільки). Цінними для нас залишаються рекомендації М. Введенського щодо дотримання умов, які забезпечать збереження працездатності учнів протягом уроку та робочого дня:

1. У будь-яку працю потрібно «входити» поступово.
2. Дотримання принципу послідовності праці. Робота ривками, «за натхненням» не може бути ефективною.
3. Робота, сон, відпочинок, харчування повинні бути ритмічними, розмірними [7].

Також вартими уваги є ще два моменти, які досліджено Ніною Островерховою, а нами будуть адаптовані та враховані під час розроблення технологічних моделей сучасного уроку літератури: часовий простір працездатності школярів та методика аналізу уроку з позицій санітарно-гігієнічних вимог [7, 118]. Останнє буде нами використано в подальших дослідженнях і розробці комп'ютерної програми визначення стану учня-читача до і після проведеного уроку та вивчення літературної теми в цілому.

Важливо опиратися і на досвід учителів-практиків із інших дисциплін у процесі формування ключових компетентностей через валеологічний супровід уроків, наприклад, занять із математики, біології, валеології, предметів у початкових класах. Серед набору компетентностей виділяється й здоров'язберігаюча, яка розуміється як комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження та укріплення здоров'я – свого та оточуючих на уроках і позаурочній діяльності. Формувати цю

компетентність допомагає емоційний комфорт на уроці, доречне введення валеологічних даних і фактів, проведення валеопауз, хвилин рухової активності, музико-терапевтичних пауз, релаксаційних вправ, використання парт-конторок (автором було впроваджено в Котляревській середній загальноосвітній школі I - III ступенів Жовтневої районної ради Миколаївської області з 1987 - 1988 н.р.), оптимальне використання меблів і середовища класної кімнати для гармонізації простору, ароматерапія тощо.

Очевидним на сьогоднішній день є те, що будь-яка методика і технологія має передбачати здоров'язбережувальний аспект, який забезпечить ефективність природповідного впровадження в систему навчального процесу. Технології здоров'язбережувального спрямування мають створювати безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі/класі/на уроці, раціональної організації навчально-пізнавально-виховного процесу відповідно до фізіолого-фізичних та інтелектуально-пізнавальних можливостей дитини, відповідно до їх фізичного і навчального навантаження. Здоров'язбережувальна технологія включає формування в учнів необхідних знань, умінь і норм здорового способу життя, вироблення навичок демонстрування перспектив їх використання в житті та професійно-фаховій діяльності. Упровадження та використання технологій здоров'язбережувального спрямування повинно відповідати системі принципів, методів і прийомів як загально-методичних, так і специфічних.

До загально-методичних принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу, узгоджуючись із цільовим спрямуванням здоров'язбережувальної технології, віднесемо: принцип системності, послідовності, наступності, наочності, активності, неперервності, доцільності тощо. До специфічних принципів включають: урахування індивідуальних і вікових особливостей учня-читача; усебічно та гармонійно розвинену читацьку особистість; валеологічно оздоровчу спрямованість літературної освіти; комплексне міждисциплінарне спрямування літературної освіти та читацької діяльності; відповідальність за своє здоров'я читача та здоров'я оточуючих під час літературної практики; зв'язок літературної освіти з практикою читацької діяльності; узгодженість санітарно-гігієнічних норм і читацької діяльності школярів тощо.

Для досягнення здоров'язбережувальної стратегії під час літературної освіти учнів-читачів застосовуються дві групи методів навчання/учіння: загально-педагогічні та специфічні (художня оповідь; дидактичне оповідання; лекція-візуалізація; статичне й динамічне демонстрування літературно-мистецького матеріалу; ілюстративно-демонстраційне представлення теоретико-критичного матеріалу; практико-тренінговий (з виразного читання; аналізу та інтерпретування художнього твору); ситуативно-ігровий). Структурним елементом того чи іншого методу є прийоми як його складова та окремий етап реалізації. Класифікатор прийомів може бути таким: **профілактико-захисні**

(гігієна читання; санітарно-гігієнічні вимоги до роботи з електронними засобами навчання; ризики й небезпеки з інтернет-джерелами під час літературно-мистецької освіти); **компенсаторно-нейтралізувальні** (хвилини рухової активності, музико-терапевтичні паузи, релаксаційні вправи, використання парт-конторок; оздоровча, пальчикова, дихальна, корегувальна гімнастики; точково-тактильний масаж; валеопаузи під час вивчення літературної теми тощо.); **стимулювально-підтримувальні** (елементи загартування: повітряні, водяні; фізичні навантаження; прийоми сугестопедії, психотерапії, фітотерапії тощо); **інформаційно-навчальні** (дайджест-повідомлення; валеолого-відеосюжети; інформативні валеолого-бесіди; валеологічні музичні презентації).

Очевидним стає, що об'єднання вищевикладеного в систему забезпечить валеологічний простір сучасного уроку літератури (і не тільки) як однієї з основних форм організації навчання. Валеологізація уроку літератури сприятиме реалізації ідеї «медичної педагогіки» (за В. Сухомлинським), здоров'язбережувальної педагогіки, забезпечуватиме суб'єктам літературної освіти (учителеві-філологу й учню-читачеві) збереження та збільшення їх життєвих сил від початку до кінця заняття. Валеологічно змодельований урок та зреалізований у практичній діяльності має не тільки засвідчити свою життєздатність, а й виховувати та стимулювати в суб'єктів літературної освіти бажання жити й діяти за здоров'язбережувальними приписами й потребами.

Важливо, щоб після кожного такого уроку кожен відчув і пережив радість зустрічі один-з-одним, з літературно-мистецьким явищем, відчуття того, що життя – це чудо.

Стратегії валеологізації уроку літератури на рівні тактики дій:

- **позитивна мотивація читацької діяльності на уроці літератури:** позитивні психологічні настанови за допомогою слова; жестово-почуттєва стабілізація в оцінюванні читацької діяльності школярів; створення ситуацій успіху під час читацької діяльності; музикотерапевтичні паузи до та під час вивчення літературно-мистецького матеріалу; релаксаційні ситуації в процесі представлення літературно-мистецьких зв'язків, під час розгляду творчості письменника;
- **розв'язування літературно-мистецьких завдань валеологічного спрямування** (виконання завдань на візуалізацію змістів художнього твору за допомогою слова, фарб, олівців тощо реально і внутрішнім зором; асоціювання почутого/прочитаного з реальними предметами, явищами, почуттями, вчинками; моделювання ситуацій «тактильного» прочитання підтекстів літературного матеріалу; матеріалізація теоретико-літературних явищ, змістів художнього твору в логіко-семіотичну модель; аудіо-відеовізуалізація прочитаного художнього твору; структурування художнього твору, тексту шляхом підготовки схем, алгоритмів, таблиць, графіків тощо);
- **урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної**

освіти (створення середовища вибору літературно-мистецького завдання відповідно до рівневня компетентності, літературного розвитку; побудова системи запитань і завдання, які враховують тип мислення, тип сприйняття, тип темпераменту, рівень навчальних досягнень учня-читача; моделювання діалогово-полілогічних ситуацій під час аналізу та інтерпретування текстів; використання технології групового/кооперативного навчання для забезпечення психологічного захисту безпорадності в ситуації неуспішності; розроблення завдань за літературно-мистецьким матеріалом із урахуванням родово-жанрово-стильової манери письма автора з метою виявлення креативності учня-читача; створення комунікативних ситуацій, можливості вибору/моделювання аксіологічної ситуації, проектування соціально зорієнтованої ситуації засобами художнього твору. з метою формування соціального, духовного, психічного здоров'я учнів-читачів);

- **забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності** (проведення фізкультхвилинок, валеопауз, рухових дидактичних ігор, гімнастики для очей, точково-тактильного масажу, зміна позиції корпусу учня-читача під час опрацювання літературно-мистецького матеріалу, робота за столом сидячи, вертикально з використанням парт-конторок, використання опорно-зорових сигналів тощо з метою профілактики втомлюваності мозку, зниження зору внаслідок тривалого напруження очей, статичної пози сидіння, підвищення пізнавальної активності читача та забезпечення фізичного та психічного здоров'я);
- **забезпечення рефлексивності дій суб'єктів уроку літератури** (використання різних видів рефлексій; фіксація власного ставлення до уроку на кожному його етапі за допомогою зорових сигналів, малюнків, схем, усної відповіді для формування свідомого виконання читацьких дій, самоусвідомленості стану реалізації запланованого, критичного осмислення власних дій і дій товариша, критичного самовзаємо оцінювання виконаного, досягнутого результату; озброєння учня-читача прийомами виявлення відомого й невідомого для вирішення літературно-мистецького завдання; вироблення здатності адекватно використовувати одержану інформацію, знання та навички в житті, у тій чи іншій професійно-фаховій ситуації тощо з метою формування психічного, соціального здоров'я Людини-читача як самодостатньої, толерантно сталої Я-особистості).

Отже, валеологічно зорієнтований урок літератури допомагає підтримувати рівень працездатності, відкривати та доречно використовувати приховані та явні резерви організму дитини-читача, швидше відновлювати цей рівень за рахунок внутрішніх

резервів, паритетного заповнення та експлуатування (в хорошу смислі) двох півкуль головного мозку. Такий урок забезпечуватиме гармонію зовнішнього і внутрішнього спокою та комфорту під час вивчення літературно-мистецького матеріалу, забезпечуватиме емоційну стійкість. Вищеописане сприятиме кожній особі оперативної та за потреби відновлювати душевну рівновагу після стресових ситуацій, адекватно реагувати на ту чи іншу навчальну/професійну/життєву ситуацію, знаходити сили й внутрішні резерви долати труднощі тощо. Головне, щоб валеологічно зорієнтований урок не стільки напружував, як сприяв досягненню результатів читацької діяльності відповідно до його можливостей і мотивів, давав кожному можливість пережити почуття задоволення, естетичної насолоди від інтелектуальної та літературно-мистецької співпраці із суб'єктами та тканиною художнього твору. Кожному суб'єктові архіважливо розуміти: життя – прекрасне, дії і вчинки кожного самодостатні, і треба радіти кожному прожитому дню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апанасенко Г. Л. Валеология и фундаментальная наука / Геннадій Леонідович Апанасенко // Сайт «Школа валеології професора Апанасенка». – Режим доступу: <http://apanasenko.info/forum/?show=forum&idsf=1&idf=1&idt=10>.
2. Гончаренко М. С. Ноосферное образование – ключ к здоровью / М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова. – М. : Институт холододинамики, 2011. – 124 с.
3. Князькина З. П. Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе школы / З. П. Князькина ». – Режим доступу: [http : festival.1september.ru/ articles/510679](http://festival.1september.ru/articles/510679).
4. Лупаренко С. І. Здоров'язберігаючий аспект вальдорфських засобів / С. Лупаренко, Т. Смирнова, І. Ковальова». – Режим доступу: [http ://valeolog.org.ua](http://valeolog.org.ua); www.pdfactory.com.
5. Маслова Н. В. Золотой ключик для учителя : основы ноосферной педагогики / Наталья Владимировна Маслова. – Москва-Севастополь, 2009. – 127 с.
6. Ноосферная школа. Концепция / Сост.: Н. В. Маслова, В. В. Кожевникова, Н. Г. Куликова и др. – М., 2010. – 100 с.
7. Островерхова Н. М. Аналіз уроку : концепції, методики, технології / Надія Михайлівна Островерхова. – Київ : Фірма «ІНКОС», 2003. - 352 с.
8. Рибалка О. Я. Підготовка сучасного валеологічно орієнтованого педагогічного працівника / О. Я. Рибалка // Вісник Харківського національного

університету. – серія «Валеология». – № 799 ». – Режим доступу: <http://valeolog.org.ua/ru/pades/964>.

9. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. Политиздат, 1985. – 270 с.

10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 52-53; 103-111.

11. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 3. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 115 – 116.

12. Школа Е. О. Валеологическое сопровождение образовательного процесса как условие реализации разноуровневых программ в современной школе : автореферат диссертации на соискание звания кандидата педагогических наук. – СПб. – 1997. – Режим доступу: <http://www.trialog.ru/center/idex.php?rash=logo>, <http://bibliotekar.ru/mif/145.htm>.

13. Шуляр В. І. Літературна освіта школярів : сучасний стан і перспективи / Василь Іванович Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 12. – С. 10 – 13.

14. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : [науково-методичний посібник] / Василь Іванович Шуляр, Надія Миколаївна Огренич. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.

6.2. Медіаосвіта: стратегія і тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів Нової української школи

Актуальність медіавсеобучу суб'єктів педагогічного процесу передбачає формування компетентної особистості, що легко вписуватиметься в інформаційне суспільство XXI століття, убезпечуватиме себе та інших від медійних ризиків і маніпуляцій свідомістю споживача медіатекстів.

Мрія майбутнього – реальність завтрашнього: сучасний навчальний і бібліотечний заклади в єдності мають забезпечувати такий стан простору й середовища, в якому Я-особистість (учень, учитель, бібліотекар, батьки ...) відчуватимуть себе комфортно, самодостаньо, щоб кожен був здатним на самовизначення і самореалізацію, щоб для кожного в кінцевому результаті це стало нормою життя.

Завданням є: вибудувати цільові стратегії й тактичні кроки співпраці медіапедагогів і бібліотекарів у системі медіаосвіти, а також репрезентувати засоби, що

допоможуть сформувати медіакомпетентних суб'єктів педагогічного процесу, запропонував модель медіазаняття та його складові, що впливатимуть у сукупності на формування людини медіакультури.

Напрямок медіакультури особистості з позицій соціально-психологічного підходу ґрунтовно представлено низкою досліджень вітчизняних учених (О. Т. Барішполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубева, В. В. Різун) [3], основні теорії медіаосвіти, загальні поняття про медіа, його види та впливи представлені у працях науковців (В. Ф. Іванов, В. В. Різун, О. В. Волошенко), медіаосвіта (медіаграмотність) у системі післядипломної педагогічної освіти розкрито публікаціями, які подано низкою джерел [4-5; 2]. Проблеми медіапсихології і психологічні механізми впливу медіа на психіку дитини розкрито в підручнику Л. А. Найдьонової [6]. Практико орієнтована медіаосвіта представлено збіркою авторських уроків, де використано в розділі 4 бібліотечна грамотність з поданням моделей уроків, що пов'язані з книгою за авторства Г. Дегтярьової, О. Білик, О. Кукленко [7].

Проблема взаємодії різних установ: навчального закладу й бібліотеки, щодо формування медіакомпетентних суб'єктів педагогічного процесу та співпраці медіапедагогів і бібліотекарів у системі медіаосвіти з використанням сучасних засобів навчання розкрито недостатньо.

Медійна модель шкільного навчального та бібліотечного закладів – це модель інформаційно-освітнього ноосередовища, в якому реалізується ідея комунікації ресурсів і процесів для забезпечення співпраці компетентного педагога/бібліотекаря й розумного/мудрого користувача.

Таких моделей можна вибудувати сім:

- 1) «учитель → книга → учень»;
- 2) «бібліотека → книга → учень, учитель»;
- 3) «бібліотека → бібліотекар → книга → учень, учитель»;
- 4) «бібліотека → бібліотекар → фонди → користувач»;
- 5) «медіатека → медіатекар → медіаматеріали → користувач»;
- 6) «інтернет → бібліотекар → інформаційні ресурси → користувач»;
- 7) «НООбібліотека → інтернет → медіабібліотекар → ІнРс → МЕДІАкористувач».

Яка із запропонованих моделей буде домінуючою, залежить від багатьох факторів і чинників, рівня матеріально-технічного забезпечення тощо.

Сучасний навчальний і бібліотечний заклади в єдності мають забезпечувати такий стан простору й середовища, в якому Я-особистість (учень, учитель,

бібліотекар, батьки ...) відчуватимуть себе комфортно, самодостаньо, щоб кожен був здатним на самовизначення і самореалізацію, щоб для кожного, у кінцевому результаті, це стало нормою життя. Побудова співпраці суб'єктів навчального й бібліотечного закладів, наприклад, за сьомою моделлю, дозволить сформувати як інформаційну культуру, так і мати людину медіакультури.

Інформаційна культура – виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для вирішення завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результати діяльності. Інформаційно-комунікативна компетентність і інформаційна культура передбачає використання ІКТ у педагогічно-бібліотечному процесі та пов'язано з оволодінням електронно-комунікативними системами, засобами й технологіями.

Інформаційна культура розглядається на трьох рівнях. Перший рівень – інформаційно-методологічний, що передбачає оволодіння знаннями/інформацією інфоноосферної едукології. Інфоноосферна едукологія – наука про освіту в сучасному інформаційному суспільстві в цілому з цілеспрямованою та стихійною циркуляцією знань в інфоноосфері Землі (можливо, і за її межами), яка сприятиме кожному жити і діяти в гармонії з собою і світом. Едукація потрактуємо від латинського: «виводжу», «вирощення» – виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, здатної соціалізуватися, досягати свого акме-розвитку, виявляючи рівень Я-людини культури, яка демонструє високий рівень використання сучасних ІТ-засобів комунікування. Другий рівень – теоретичний, що передбачає озброєння себе дидактичними принципами комп'ютерно-інформаційного навчання, розумінням закономірностей функціонування інформаційного середовища учіння, питань логічної побудови курсів основ інформаційного моделювання. Третій рівень – практичний, що забезпечує високий рівень володіння базовими поняттями і знаннями, сформованості вміннями й навичками, виявлення здатностей в області електронно-комунікативних систем навчання, освоєння конкретних нових інформаційних технологій [8-9].

Цільові стратегії співпраці: традиційний та інноваційний формат шкільного навчального закладу й бібліотеки; нові комунікативні канали для просування книги, читання, бібліотеки; позиціонування бібліотеки як одного із самих підготовлених соціальних інститутів підтримки й розвитку читання в партнерстві з навчальними закладами освіти, громадськими організаціями, місцевими органами влади, об'єднаними територіальними громадами.

Тактичні кроки науково-методичної підтримки партнерів медіаосвіти: розроблення навчально-методичного комплексу й моделей медіазанять для різних суб'єктів медіаосвіти.

Складові навчально-методичного комплексу:

- 1) програма медіаосвіти (медіаграмотності) суб'єктів педагогічного процесу в мультимедійному світі;
- 2) тематика занять із формування медіаграмотності школярів різного віку в мультимедійному світі;
- 3) тематика занять із формування медіакомпетентності педагогів, бібліотекарів і батьків у мультимедійному світі;
- 4) моделі медійних занять для школярів різного віку: дошкілля, 1-4 класи, 5-7, 8-9, 10-11 класи;
- 5) моделі медійних занять для батьків, педагогічних і бібліотечних працівників;
- 6) медійні засоби навчання в практиці роботи зі школярами.

Для нас важливо було зреалізувати адресну супервізію щодо надання професійно-фахової допомоги бібліотечному або/і педагогічному працівникові/ навчальному закладу для подолання труднощів у викладанні медіакурсів чи методиці роботи з медіакультурологічними текстами в різних режимах: очному й дистанційному: он-лайн, скайп, контакт-спілкування, електронна переписка та ін. із повним забезпеченням конфіденційності.

Філософія медіазаняття для суб'єктів педагогічного процесу – медіацентрична стратегія і тактика пізнання/збагачення людини та просторові складові для конструювання моделі сучасного уроку/заняття (див. рис.). Вона передбачає розроблення технологічних моделей, де основою кожного заняття є медіатекст, набір або система медіакомпетенцій, вибудова ціннісного простору медіаспоживача, набуття ним медіадосвіду, щоб на виході ми мали сформовану Я-особистість – Людину інформаційної медіакультури [8-9].

Отже, основними аспектами формування Людини інформаційної культури читачів є: розуміння ролі інформації в житті суспільства; знання інформаційних ресурсів і готовність до сприйняття інформації; уміння ефективно здійснювати пошук та вибирати інформацію з різних джерел; здатність до аналітичної переробки, використання та створення нової інформації.

Формування ЛЮДИНИ МЕДІАКУЛЬТУРИ містить «здатність ... осмислювати й застосовувати інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих і зворотних зв'язків, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві й адаптуватися в ньому» (за Лідія Чернікова).

Тому імперативами співпраці суб'єктів медіаосвіти можемо визначити такі:

1. Компетентність учня-читача цілком залежить від компетентності його вчителя та бібліотекаря.
2. Компетентність учителя й бібліотекаря зростає тільки в процесі використання досягнень науки.
3. Професійне самовдосконалення є нашим унеском у педагогічно-бібліотечну науку.
4. Освіта через передачу інформації, її розуміння, сприйняття й засвоєння суб'єктами – один із основних способів передачі культури і розвитку цивілізації.

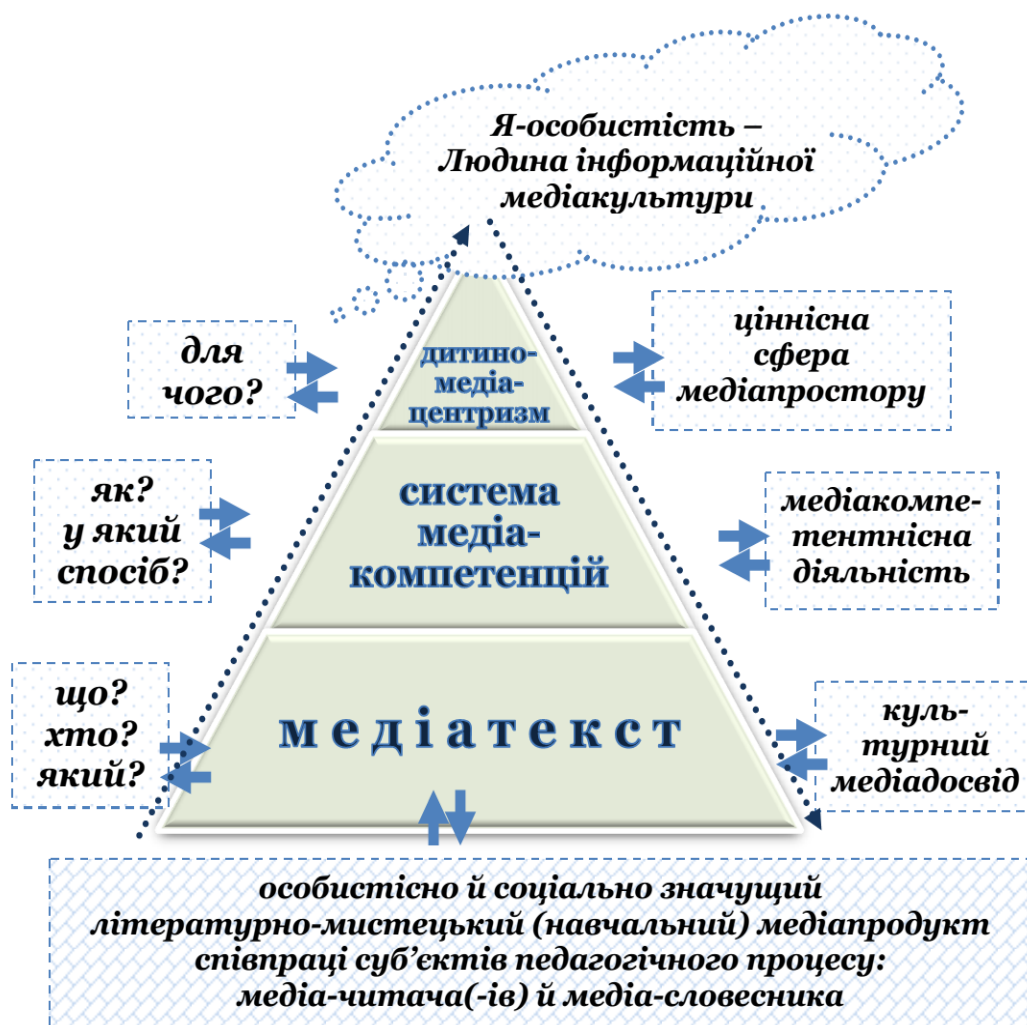


Рис. 6.1. Медіоцентрична стратегія і тактика пізнання/збагачення людини та просторові складові для конструювання моделі сучасного уроку/заняття

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Від медіаграмотності до медіакультури: навчально-методичний комплекс практичної медіаосвіти суб'єктів педагогічного процесу в мультимедійному середовищі в 5 частинах / Наук. ред. – упор. В. І. Шуляр. – Миколаїв: ОІППО, 2015.
2. Медіакультура особистості : бібліографічний покажчик / упорядник Л. В. Шутяк. – Миколаїв : НПБ м. Миколаєва, 2011. – 20 с.
3. Медіакультура особистості : соціально-психологічний досвід : навчальний посібник / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубева, В. В. Різун та ін. ; За ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
4. Медіаосвіта (медіаграмотність) : навчальна програма. – Київ, 2011. – 96 с.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред. – упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
6. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія : основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдьонова ; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. – Вид. друге, стер. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. – 244 с.
7. Практична медіаосвіта : авторські уроки. Збірка / Ред. – упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна та В. В. Літостанського. – Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2013. – 447 с.
8. Шуляр В. І. Електронний конструктор у планувальній діяльності суб'єктів едукативного процесу : науково-методичний посібник. Миколаїв : ОІППО, 2013. – 240 с.
9. Шуляр В. І. Стратегії ноомузейної педагогіки в системі шкільної освіти // Глаголь добро : суспільно-гуманітарний краєзнавчий альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. – Миколаїв, 2014. – № 2. – 349 с. – С. 48-59.

6.3. Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд

Якісні структурні та суспільно-економічні зміни останніх десятиріч у розвинутих країнах називають переходом до постіндустріального або/і постмодернового суспільства. Це вивклало зміни концепції розвитку й управління – від

технократичного підходу до інноваційного, від управління персоналом до управління ресурсами, від формування предметних знань до професійно-педагогічної культури. У структурі життєдіяльності на перше місце вийшли такі категорії як людина-особистість, людина-творець, людина-професіонал. Відповідно конкурентоспроможним буде професійно компетентний фахівець, який здатний до безперервного розвитку, навчання та самоосвіти впродовж усього життя.

Суспільні виклики призвели до змін і перетворень в освітній галузі на соціальному, економічному, ментальному, професійному тощо рівнях. Якщо перші дві складові вирішити дещо легше, то наступні – набагато складніше, тут яскравий прояв людського особистісного фактору, хоч їх взаємозалежність очевидна. Вони потребують вирішення цілого ряду протиріч і проблем. Назвемо лише деякі:

- відсутність високої функціональності вчителя в нових умовах життєдіяльності;
- здатність функціонувати у глобалізованому інформаційно насиченому суспільстві;
- уміння доцільно застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності;
- оволодіння загальною, професійно-педагогічною культурою, здатністю до самооновлення власної культуровідповідності й соціально-культурної ідентичності в постійно змінному освітньому просторі;
- конструктивізм і толерантність у стосунках із суб'єктами/об'єктами навчального процесу, здатністю розуміти світ, «себе-в-ньому», гнучко адаптуватися до змін, брати активну участь у творенні «Себе-і-Світу».

Реагуючи на суспільні та професійно-фахові виклики, ставимо перед собою завдання окреслити технологію і методику формування візуальної компетентності вчителя-філолога у процесі вивчення методики літератури.

На жаль, і в педагогіці, і в методиці поняття «візуалізація» не знайшло присутнього місця, недостатньо використовується в системі підготовки майбутнього вчителя взагалі літератури зокрема, а також під час підвищення кваліфікації словесників. То ж актуальність означеної проблеми і напряду в методиці є очевидною.

За Універсальним словником української мови знаходимо такі дефініції понять, які нас цікавлять:

Візуалізація – демонстрація фізичного явища чи процесу у зручній для зорового сприйняття формі.

Візуальний – здійснюваний неозброєним оком або за допомогою спеціальних пристроїв і приладів.

Візуальне спостереження – спостереження неозброєним оком або за допомогою оптичних приладів [6, 140].

Поняття **візуальність** в Енциклопедії постмодернізму подано як «технологічний або структурний процес бачення. Термін «візуальність» застосовують, передусім, коли говорять про формалістичні тенденції модерністської критики мистецтва, що розглядала живопис як самодостатню категорію для вивчення й нехтувала політичними, економічними, технологічними, психологічними та тілесними механізмами бачення (Марсель Дюшан; П'єр Бурдье)» [4].

Для нас важливо адаптувати позиції Марсель Дюшана [4, 138-139] щодо системи підготовки компетентного фахівця, учителя літератури. А саме до:

- засобів вираження зорового (візуального) мистецтва з одночасним накресленням схеми концептуальних та матеріальних шляхів реалізації;
- переведення об'єкта мистецтва на другорядне місце у стосунках до самого процесу формування ідей, що призводить до його створення або реалізації як нового продукту;
- «готового виробу»-предмета, який вихоплений зі свого звичного контексту і вставлений у рамку або якимось інакше змінений, що робить його новим твором мистецтва;
- використання мистецтва як інструмента, за допомогою якого художник може мислити й працювати над реалізацією тієї або іншої ідеї;
- тривимірної перспективи та участі у візуальних мистецтвах глядача, який здатний вступати у стосунки з геометричними невідповідностями.

Формування візуальної компетентності вчителя літератури на першому етапі буде можливим, коли ним буде усвідомлено та активно використовуватиметься у професійному мовленні цілий ряд понять: «візуальна компетентність», «візуальне мислення», «візуальна грамотність», «відеоматеріал», «відеотренінг», «методичний тренінг», «методичний коучинг», «мультимедіа» та інші, про які мова піде у статті «Компендіум понять візуальної компетентності».

Психологічним підґрунтям перспективності використання візуальності у процесі формування компетентного вчителя літератури є й теорії психоаналізу Зигмунда Фрейда, Жака Лакана, культурної критики Бірмінгемської та Франкфуртської школи та поглядів Вальтера Беньяміна на модерність та на образ. Це дозволяє нам порушити стандартні підходи до використання засобів навчання, вибудувати нові візуальні стосунки, зміщуючи акценти на постмодернові та експериментальні візуальні тексти у професійній підготовці майбутнього вчителя літератури та підвищення кваліфікації словесника-практика.

Візуальність забезпечить викладачеві вибудову багатформатних стосунків між суб'єктами/об'єктами навчального процесу, перспективізм у стосунках професійно-фахового зростання, поширення візуальних технологій у широкому діапазоні: в системі вищої школи на лекційних, семінарсько-практичних, лабораторних заняттях із методики літератури, під час самостійної підготовки до занять у режимі віртуальної реальності, комп'ютерної графіки, відео й телебачення, а також для учнів середнього загальноосвітнього навчального закладу, під час підвищення кваліфікації словесників. У цьому аспекті дуже значущим є те, що візуальність сприяє формуванню функціонального, уніфікованого, технологічно грамотного, професійно зорієнтованого «Я» вчителя літератури, який здатний увійти в інформаційно насичений простір, вибудувати конструктивні стосунки з суб'єктами/об'єктами візуального засобу, доречно співпрацювати з візуальними текстами, щоб толерантно жити і діяти в сучасній культурі стосунків як конкурентоспроможній особистості.

Професійно-методична компетентність учителя літератури – інтегральна якість особистості, що має свою структуру, систему компетенцій, здатностей і способів, які дають змогу фахівцеві на технологічному рівні здійснювати ефективно свою діяльність, забезпечувати ціннісно зорієнтований простір для свого сталого саморозвитку й самовдосконалення, учня-читача з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату.

Виходячи з педагогічних умінь і елементів праці педагога, в структурі професійно-методичної компетентності вчителя літератури можна виділити **прогностичний, проектувальний, конструкторський, планувальний, інформативний, організаторський, комунікативний, аналітичний, рефлексивний, аксіологічний, культуровідповідний, візуалізаційний тощо** компоненти. Названі компоненти професійно-фахової діяльності вчителя літератури можуть бути як компетентністю, так і виконувати функції компетенцій (на зразок «метод ↔ прийом»), що, за нашим переконанням, не є одне і теж. Сформованість та здатність до компетентного їх виконання нами може бути структуровано на **4 рівні професійно-фахової, методичної підготовленості вчителів літератури:**

- а) **початковий** – **розпізнавально-відтворювальний (репродуктивний);**
- б) **середній** – **відтворювально-варіативний (адаптивний);**
- в) **достатній** – **варіативно-продуктивний (раціоналізаторський);**
- г) **високий** – **продуктивно-технологічний (новаторський).**

Комплекс компетентностей і компетенцій, якими має оволодіти словесник, щоб досягти гарантованого кінцевого результату в реалізації як літературної освіти школярів, так і своєї професійно-методичної підготовленості, є складним і потребує значних зусиль з боку суб'єктів навчально-пізнавального, виховного

процесу – тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також доцільне уведення об'єктів, інформаційних технологій тощо.

Багатовимірною та насиченою системою методів, прийомів, засобів навчання в системі літературної освіти школярів, набуття вчителем-словесником професійно-методичних компетентностей і компетенцій, а також соціального досвіду має бути апроксимованою (*лат. approximatio* – зближення) – наближене вираження будь-яких математичних величин через інші, більш прості величини), співвіднесеною із соціальним досвідом підготовки вчителя, з метою навчання, рівнем досягнень методики літератури. Таким чином, зміст професійно-фахової освіти – це модель системи соціального досвіду, яка включає систему компетентностей і компетенцій, які в кінцевому результаті сформують методичну культуру вчителя-словесника.

Методична культура вчителя літератури (викладача методики літератури) нами розуміється як інтегральна якість, яка сприяє:

- присвоєнню соціального досвіду, який сформовано поколіннями вчених, практиків в галузі літератури та методики її вивчення;
- оволодінню системою знань методичної теорії, яка перебуває в постійному розвитку й оновленні;
- формуванню умінь застосовувати знання самостійно, враховуючи свій акме-рівень та учня-читача (студента);
- продукуванню методичних (літературних) знань, умінь, норм у професійно-фаховій (літературній) діяльності, засвідчуючи свій акмеологічний і аксіологічний рівень у нерозривній єдності з реаліями швидкозмінного сучасного світу;
- формуванню креативної Я-особистості, яка толерантно ввійде в соціум, науковий простір, конструктивно співпрацюватиме з суб'єктами/об'єктами освітньо-культурологічного простору.

Консолідуючим є комплексний синергетико-аксіологіко-акмеологічний підхід, який у методиці викладання літератури передбачає виконання/ урахування ряду необхідностей щодо:

- формування нового типу педагога, словесника, здатного до відносно сталої суб'єкт-суб'єктної організації і самоорганізації освітньо-культурологічного простору як учня-читача (студента), так і свого;
- переорієнтації до ціннісно-цільової структури діяльності вчителя (викладача), проектно-конструкторського моделювання змісту літературної освіти школярів, професійно-методичної – для студентів-філологів;
- забезпеченні високої продуктивності, професіоналізму учня-читача (студента), вчителя літератури (викладача) відповідно вибудованій траєкторії свого росту;

- формування цілісної креативної особистості, здатної створити свою «Я-концепцію», утвердити і не втратити «Себе-у-Світі».

Регулятивними принципами такого підходу до професійно-методичної підготовки вчителя літератури та формування системи компетентностей, на наш погляд, є:

- *методологічний плюралізм;*
- *міждисциплінарний синтез й інтегративність;*
- *наукова об'єктивність і відкритість;*
- *культуровідповідність і кумулятивність;*
- *гомеостатичність й ієрархічність;*
- *принцип нелінійності і сталості;*
- *відносність інтерпретацій і єдність у різноманітті.*

Формат реалізації вище викладеного став можливим в умовах організації лабораторії інноватики в системі філологічної освіти, яка пройшла свій еволюційний розвиток у Миколаївському державному університеті імені В. О. Сухомлинського. Укладено договір «Про наукове співробітництво між кафедрою української літератури Миколаївського державного університету і лабораторією літературної освіти Інституту педагогіки АПН України» (від 15.10.2001), що закріпив статус її як вузівської у структурі кафедри української літератури та сприяв проведенню спільних наукових досліджень із проблем літературної освіти, насамперед її технологізації. Поряд із цим лабораторія тісно співпрацює з цілим рядом ВНЗ України (Глухів, Полтава, Черкаси, Херсон, Луганськ, Ніжин). Робота лабораторії регламентується Положеннями про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та внутрівузівським Положенням про лабораторію інноватики в системі літературної освіти, метою та завданнями якої є:

- створення умов для розвитку й самореалізації студента, вчителя як особистості, як професіонала – патріота України, які здатні до творчої праці, професійного росту, мобільності в освоєнні та впровадженні інноваційних технологій;
- участь у розробці та апробації інноваційних продуктів на всеукраїнському, регіональному рівнях;
- застосування інновацій та експериментальна перевірка їх продуктивності в закладах освіти.

Професійно-фаховій і методичній самореалізації вчителя літератури в педагогічній діяльності, формуванню здатностей до візуалізації сприяє використання

особистісно прийнятних освітніх технологій, аудиторна та позааудиторна робота і співпраця. Наприклад, спецкурси: «Освітні технології: українська література» (за концепцією професора О.М.Пехоти), «Методика літератури в системі профільного навчання» та спецсемінари «Проектно-конструкторська діяльність учителя літератури», які включають змістові модулі: «Спадщина В.О.Сухомлинського й інноваційні технології навчання (комунікативно-мовленнєва діяльність учителя літератури й учня-читача)»; «Технологія проєтування системи уроків літератури (різні типи загальноосвітніх навчальних закладів)»; «Планувальна діяльність вчителя літератури (інтегрований спецкурс для студентів ЗФН із дистанційним підсиленням)».

Формування візуальної компетентності вчителя літератури ефективно вирішується за умови гнучкого та доцільного впровадження перспективних методів, прийомів, методик і технологій, розроблених візуальних засобів навчання та їх активного застосування в практичній професійно-фаховій діяльності. До них належать різні види, класифікація яких нами апробовується і в адаптованому варіанті предсталена з урахуванням підходів Г.Кузнецова та Т.Калюжної [5]:

- **традиційні засоби навчання** (методична література, дидактичні матеріали, технічні та наочні засоби);
- **нові засоби навчання** (інформаційні «стаціонарні» технології: комп'ютерні навчальні курси, аудіо- та відеоматеріали; електронні видання, довідники; візуальні джерела; методичні відеовідповіді; мультимедійний фотоальбом, професійні відеоекскурсії; портфоліо творчого і професійно-методичного зростання вчителя літератури; електронний паспорт кабінету літератури; електронна методична лоція: бібліографічний путівник учителя літератури тощо);
- **інноваційні засоби навчання** («мережні» технології: різноманітні інформаційні навчально-освітні портали; модемні і мережеві з'єднання для проведення аудіо- відеоконференцій; навчання в дистанційному режимі; Інтернет-проекти з методики літератури: соціальний – «Молодий учитель літератури в освітньо-культурологічному просторі»; фахові: «Учитель літератури в системі профільного навчання»; «Інтелектуали України – творчому Вчителю»; «Заслужені освітяни Миколаївщини» тощо).

Позааудиторна діяльність студента, учителя наповнюється різноманітними завданнями-заходами, які сприяють формуванню візуальної компетентності: різноманітні презентації новинок методичної літератури, наукових концепцій, досягнень; розроблення проєктів із допомогою комп'ютерних програм: «Школа майбутнього», «Кабінет літератури», «Літературна карта України», «Літературна карта Миколаївщини» із добіркою інтерактивних мультимедійних мап міст, областей,

районів України, а також із можливістю вибору мови (української, російської, англійської, німецької, французької), пошуку міст і вулиць, представлення малюнків, ілюстрацій тощо; аудіо-, відеоресурс з виконанням музичних творів і пісень, оповідачами різних фольклорних творів під загальною назвою: «Світ казок (пісень, переказів і т. ін.)»; розробка літературних, методичних web-сторінок і розміщенням їх в Інтернеті для вияву й демонстрації своїх творчих як мистецьких, так і професійно-фахових здатностей.

Виходячи з названого, **візуальна компетентність** нами розуміється як уміння самостійно добувати, аналізувати, відбирати, кваліфіковано моделювати та ефективно використовувати/застосовувати інформацію під час професійно-методичної підготовки словесника та літературної освіти школярів, де посередниками будуть наочні та технічні засоби, інформаційні технології, мультимедіа-ресурси тощо. Реалізація візуальної компетентності суб'єктами педагогічного процесу сприятиме їх професійному зростанню та духовно-естетичному збагаченню, бути конкуретоспроможним, мобільним і гнучким у швидкозмінному соціумі, світі, здатним конструктивно й толерантно входити в міжкультурний простір.

Контекст вище викладеного підводить нас до розуміння, що центральною фігурою стає не індивід, а особистість учня (студента), вчителя (викладача). Кожен із них вибудовує свою траєкторію в освітньо-культурологічному просторі, де посередником або/і активним учасником є засоби навчання (підручник, електронний посібник, комп'ютер, Інтернет і т. ін.). За цієї умови важливою функцією вчителя (викладача) є не репродукування інформації, а його здатність до сприяння учням (студентам), здобувши цю інформацію, ефективно і творчо освоїти, критично осмислити, вміло застосувати у професійній чи життєвій ситуації. Тоді місія вчителя (викладача), у нашому розумінні, має бути переорієнтована на фасилітативний спосіб співпраці і співробітництва, де він виступатиме як організатор і партнер, помічник і консультант, методист і технолог. Сформованість нової позиції учня (студента), вчителя літератури (викладача), які здатні до безперервного саморозвитку, суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчального процесу, забезпечить ситуацію успіху в одержанні гарантованих результатів за багатовекторної співпраці-синергії: «учень-читач (студент) → автор ↔ літературний (науковий) твір (підручник, комп'ютер, Інтернет) → компетентний учитель (викладач) – кваліфікований читач-учень (студент) як фасилітатори» [10; 11].

Тому синергетико-аксіологіко-акмеологічний підхід до професійно-методичної підготовки вчителя літератури, набуття візуальної компетентності сприятиме створенню гуманістично зорієнтованого самоорганізуючого простору формування особистості як вчителя (викладача), так учня-читача (студента), виборіві ними способів своєї діяльності у досягненні сталих, гарантованих акме-

результатів на локальному чи глобальному рівнях з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтирів, вибудованої кожним своєї траєкторії розвитку відповідно до заданої ним же системи цілей, ціннісних норм тощо. Такий учитель літератури відповідатиме інтеграційному критерію: „толерантностала особистість + мистецтво комунікування + перспективні педагогічні, інформаційні технології + методична майстерність + конкурентоспроможна самоорганізуюча Я-особистість”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності [Текст] : автореф. дисерт. на здоб. канд. пед. наук / В. Г. Комарова. – Одеса, 2001. – 20 с.
2. Деркач А. А. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин – Спб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури [Текст]: моногр. / О. М.Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
4. Стівенс Дж. Марсель Дюшан. Енциклопедія постмодернізму [Текст] / За ред. Ч.Вінквіста та В.Тейлора; пер. з англ. В.Шовкун; наук. ред. пер. О.Шевченко. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. – 503 с.
5. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу [Текст] / Г.Кузнецов, Т.Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 14.
6. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови [Текст] / З.Й.Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.
7. Лутай В. Про філософсько-синергетичну парадигму українського «руху на випередження» [Текст] / В.Лутай // Вища школа України. – 2005. – № 1. – С. 32.
8. Шуляр В.І. Ціннісні орієнтири підготовки майбутнього вчителя літератури в аспекті методичної синергетики [Текст] / В.І.Шуляр // Педагогічні шляхи реалізації загально-європейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. праць; [за заг. ред. Г.Є.Гребенюка]. – Харків: Стиль Іздат, 2005. – 326 с.
9. Шуляр В.І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція [Текст]: практико-орієнтована монографія / В.І.Шуляр; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н.Й.Волошиної. – Миколаїв: Видавництво «Ч», 2006. – 96 с.
10. Шуляр В.І. Синергетика в системі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя літератури: концептуальні підходи [Текст] / В.І.Шуляр //

Філософські науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 256 с.

11. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : науково-методичний посібник / В.І.Шуляр, Н.М.Огренич. - Миколаїв : вид-во Ганни Гінкул, 2006. - 208 с.

6.4. Сучасний урок/заняття літератури і проблеми художньої рецепції свідомості/пам'яті в методиці середньої школи

Проблема рецепції свідомості/пам'яті стала предметом розгляду літературознавців, філософів, педагогів. Такий інтерес пояснюється переглядом, а то й «перепрочитанням» літератури в зв'язку зі зміною естетичної та культурної парадигми, соціально-політичних та історичних подій, появи нових літературознавчих методологій тощо. Недостатньо визначеним є і змістове наповнення понять: «історична пам'ять», «історична свідомість», «культурна пам'ять», «національна пам'ять», «національна свідомість». Ще складніше це питання розв'язується в методиці викладання літератури взагалі та конкретного типу уроку літератури, зокрема з вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору.

Актуальність параграфа зумовлена передусім необхідністю з'ясування методичних аспектів і стратегій щодо художньої рецепції історичної свідомості/пам'яті у форматі сучасного уроку літератури та залучення до активної співпраці різних типів читачів за конкретним художнім твором.

Мета передбачає розроблення моделі сучасного уроку вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору, який сприятиме розвитку історичної свідомості/пам'яті у структурі духовності сучасної дитини-читача. Завданнями є: виявити особливості методики уроку літератури з вивчення, аналізу та інтерпретування художніх творів такого типу; запропонувати читацькі стратегії щодо осмислення творів із домінантою «історична свідомість/пам'ять».

Ступінь розробленості проблеми. Вагомими є дослідження даної проблеми філософами та істориками. Виділяються своєю ґрунтовністю докторські дослідження та монографії Віктора Жадька, де вперше досліджується історична пам'ять у системі духовності особистості (соціально-філософський аспект). У дисертації досліджено феномен історичної пам'яті в системі духовного світу сучасної людини. Характеризуються теоретико-методологічні засади дослідження історичної

пам'яті й необхідність перегляду метафізичних основ теорії відповідно до нових соціокультурних і дискурсивних контекстів сьогодення й запропоновано практичні рекомендації. Здійснена спроба наукової оцінки якості цього феномену в сучасних умовах; визначені головні суперечності, фактори та джерела формування історичної пам'яті в системі духовності людини; проаналізовано можливості цілеспрямованого впливу на цей процес засобами науки та освіти [4].

Дослідження Лідії Стародубцевої «Пам'ять і забуття в історії ідей: мнемонічна герменевтика культури» має особливу цінність для сучасної української філософської думки, у якій поширені спрощені соціально-політичні трактування проблеми «пам'ять і культура», пов'язані з ідеологемою «манкуртства» – суспільства людей «без пам'яті», позбавлених історичних коренів. Справедлива думка про те, що культура, яка втратила пам'ять, перестає існувати, часто перетворюється на міфологему або гасло. Взаємна підміна понять пам'яті й культури в пошуках утраченої національно-культурної ідентичності стає теоретичним обґрунтуванням консерватизму, базою ретроутопічних проектів реставрації минулого. Якщо в епоху зламу тоталітаризму ідеологічні редукції були виправдані, то сьогодення вимагає глибшого філософського осмислення проблеми «пам'ять і культура» [5].

Саме тому змістова спрямованість пошуку нових підходів до осягання феномена історичної пам'яті є важливою і своєчасною для вирішення означених нами завдань.

Цінними є викладки в працях філософа В. О. Артюх щодо змістового наповнення визначених нами понять: «Історична пам'ять – це не той феномен, що спонтанно виникає та функціонує в масовій свідомості. Це те, що в першу чергу відображає позиції певного владного інтересу, що, у свою чергу, найбільш повно уособлюється державою» [1]. Ми погоджуємося із вченим, що матриця історичної пам'яті індивіда не повинна бути в постійному конфлікті, стані озлобленості до нації, яку вони представляють. Тут важливо зважити на тезу науковця під час аналізу художньої рецепції текстів: «Нація може вважати себе сформованою, коли у переважній більшості населення країни сформоване ототожнення з цією нацією в минулому, теперішньому й майбутньому. Складовою такого ототожнення з цією *однією* нацією є і відповідна *одна* модель пам'яті, яка формує у свідомості окремої людини позитивне сприйняття цієї *однієї* нації. Зміст історичної пам'яті не може бути таким, що у якийсь спосіб заперечує існування нації у сьогоденні. І якщо реально існують протилежні факти, що створюють ситуацію суперечності, то пояснені вини повинні бути так, щоб цей момент суперечності зник або, навіть залишаючись протилежними, вони повинні бути знівельовані якимось іншим історичним контекстом. Як би там не було, але в цілому сама модель історичної пам'яті не повинна містити в собі нерозв'язних протиріч» [1].

Історична свідомість/пам'ять стали предметом дослідження літературознавців. Останнім часом з'явилося ряд дисертаційних досліджень із означеної проблеми. Наприклад, Галина Жуковська проблему історичної пам'яті розглядає у творчості Ліни Костенко в контексті філософсько-естетичних поглядів і як важливу частину художнього часопростору поетеси; Уляна Федорів, зосереджуючись на літературному каноні, розглядає його як феномен культурної пам'яті, його наявність забезпечить процес зовнішнього зберігання минулого задля реалізації культурного смислу пам'яті [6].

У методиці літератури дана проблема знайшла своє ґрунтовне висвітлення в колективній праці за редакцією проф. Ніли Волошиної «Ми є. Були. І будемо Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури», де автори розкрили суть поняття «національна самосвідомість», подають форми і методи її формування в процесі родинного виховання, під час вивчення фольклорних традицій в українській літературі та аналізу спадщини митців, чия творчість не вивчалася в середніх загальноосвітніх навчальних закладах і вищій школі, а також у контексті зарубіжних літератур.

Домінанти духовного світу, притаманні ментальності українців, на народознавчо-літературному матеріалі розглядають науковці Сумщини за редакцією проф. Лариси Горболіс, де акцент зроблено на аксіологічній складовій у розгляді текстів минулого й сучасного. Такий підхід допоможе учневі-читачу сформуванати життєві цінності як нащадкові орієнтири, які возвеличували землю, шанували віру, прагнули гармонії у всьому [3].

Фундаментальністю позірно виділяється докторське дисертаційне дослідження Юрія Бондаренка (м. Ніжин), який вивчення української літератури в школі розглядає на філософсько-історичних засадах [2]. Для нас принципово важливими є декілька аспектів, які представлено науковцем, і в тій чи іншій мірі допоможуть розв'язати поставлені завдання: проблема дефініції «історична свідомість», філософсько-історична кореляція видів і шляхів аналізу художнього твору та методика опрацювання текстів із мікро- й макроісторичною картиною світу [2, с. 11, с. 203, с. 281]. Цінним у науковій діяльності вченого є навчально-методичний посібник, який допоможе вчителю-практику твори І. Нечуя-Левицького, І. Франка, М. Коцюбинського, П. Загребельного, Л. Костенко, В. Стуса вивчати на філософсько-історичних засадах, формувати націозорієнтовану особистість українця.

Під час вивчення художніх творів у середніх навчальних закладах із домінують літературного канону «свідомість/пам'ять» важливо для словесника й учня-читача запропонувати модель, яка допоможе усвідомити значиме, важливе, феноменальне та поодинокі, мізерне, рутинне тощо. Немаловажно, який тип уроку обрав учитель та якою буде архітектоніка комбінацій педагогічних ситуацій, які відповідатимуть різновидові заняття, змістові літературно-мистецького матеріалу, поставленій меті та ін.

Не можемо не погодитися з твердженням Ю. Бондаренка: «Дослідження художньо-історичної картини найкраще допомагає хронотопний аналіз, який поєднується з іншими шляхами аналізу. Історичний хронотоп – це завершена часова та просторова художня картина конкретної доби, що окреслюється нами як «мікроісторія». Він максимально глибоко унаочнює механізми здійснення художньо-історичного мислення письменника. Змальований історичний світ постає перед школярами у зв'язках, вмотивованих внутрішньою логікою твору» [2, с. 232]. Під час вивчення, аналізу та інтерпретування творів на історичну проблематику необхідно зважати, що історичні факти, ідеї, роздуми, погляди, які відбиті в тексті, потребують дешифрування, розкодування учнем-читачем, де останній або приймає, або заперечує, запозичує чи відкидає стереотип історичного мислення письменника. Вступаючи в багатовекторний діалог під час дослідження тексту «з художньо вираженим феноменом історичності» (Ю. Бондаренко), забезпечуємо формування здатності учня-читача до аналітичного засвоєння умовно змодельованої картини життя художником слова. Щоб такий процес був продуктивним, учителеві літератури варто озброїти школярів розумінням «феноменального». Послугуючись дослідженням Ю. Бондаренка, запропонуємо адаптований варіант у форматі логіко-семіотичної моделі (ЛСМ) «Феноменальне»:



Запропоноване запрацює, якщо вчителем будуть запропоновані такі завдання, які допоможуть зрозуміти підтекст художньо-історичного змісту образів, які в сукупності дадуть можливість читачеві або прийняти/заперечити погляд письменника, чи мати свої альтернативні погляди тощо. Також урахуємо запропоновану вченим диференціацію відібраних образних утворень за рівнями феноменальності: високий (ВРФ), середній (СРФ), низький (НРФ, рутинний). За таких умов частотність образних утворень дає можливість учневі-читачу визначитися щодо першорядності, важливості і значимості наявних історичних хронотопів, які дають можливість їм формувати своє власне ціннісне мислення, виявляти життєву позицію, ініціювати читацько-інтерпретаційні дії, виявляти рівень художньо-мистецької вартісності літературного твору в цілому.

Уроки, де вивчаються художні твори історичного формату, можуть мати таку архітектоніку та моделі, детально про це автором описано в публікаціях [6]:

1. Моделі вивчення, аналізу, інтерпретування художнього твору:

5-7 кл.: «подієвий»: «уривок ← **факт** → головна думка»;

5-7 кл.: «сюжетний»: «уривок ← **подія** → пафос»;

5-7 кл.: «пообразний»: «уривок ← **образ-характер** → ідея»; ...



8-9 кл.: «тематичний»:

«уривок ← **сукупність об'єктів (предмети, явища)** → ідея»;

8-9 кл.: «проблемний»:

«уривки ← **актуальні сторони об'єкта** → ідея»;

8-9 кл.: «проблемно-тематичний»:

«уривки ← **об'єкт як реальна дійсність і художнє втілення** → ідея»; ...



10-12 кл.: «композиційний – **подієвий тип**: подієво-хронологічний, подієво-ретроспективний, подієво-монтажний, подієво-розповідний»: «сюжетні епізоди, система подій ← **особистість і конфлікт** → художній образ, ідея»;

10-12 кл.: «композиційний – **описовий тип**: «ліричні компоненти (емоції, враження, почуття, думки) ← **особистість і конфлікт** → художній образ, ідея»;

10-12 кл.: «жанрово-стильовий»: «тематично-проблемні вияви зі стильовим контекстом ← **форма бачення й осмислення різноманітності світу** → художній образ, ідея».

2. Етапи ціннісно зорієнтованого сприйняття й осмислення тканини художнього твору (загальний алгоритм):

ХУДОЖНІ ТВОРИ	5-7 класи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка до духовно-естетичного сприйняття твору. 2. Первинне читання художнього твору. 3. Словниково-термінологічна робота. 4. Повторне перечитування твору з коментарем. 5. Бесіда за змістом прочитаного. 6. Різні види й форми переказування. 7. Використання окремих елементів аналізу. 8. Контекстне сприйняття й прочитання твору (*біографічний, культурологічний контекст). 9. Підведення підсумків осягнення змісту твору. 10. Творчі завдання (усні й письмові), виразне читання (розказування) творів (уривків) напам'ять 11.
	8-9 класи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка до художнього сприйняття та осмислення твору. 2. Самостійне або/і колективне первинне читання художнього твору. 3. Словниково-термінологічна робота. 4. Евристична бесіда за змістом прочитаного. 5. Повторне прочитання з різними видами коментування, інтерпретування уривків твору. 6. Використання елементів аналізу художнього твору. 7. Підсумкове осмислення змісту і форми твору. 8. Контекстне осмислення, виявлення місця (ролі) художнього твору (автора) (*літературознавчо-мистецький, аксіологічний, історико-літературний та ін. контекст). 9. Творчі усні та письмові роботи (завдання), майстерне читання (розказування) творів (уривків) напам'ять
	10-12 класи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка до аналітико-синтетичної роботи над текстом. 2. Самостійне (колективне) читання (коментування) художнього твору. 3. Обмін враженнями від первинного прочитання тексту. 4. Заповнення понятійно-термінологічного поля учня-читача. 5. Виконання аналітико-синтетичних дій учнем-читачем за текстом художнього твору. 6. Аналізування, інтерпретування, реінтерпретування, постінтерпретування художнього твору. 7. Контекстне особистісно-значіме прочитання твору, виявлення місця, ролі автора у вітчизняній і світовій культурі (філософсько-історичний, духовно-мистецький та ін. контекст). 8. Узагальнення та систематизація читацьких вражень, літературо- (філологіко)знавчих компетенцій, навиків старшокласників. 9. Літературно-мистецька діяльність читачів: дослідно-пошукові завдання, творчі (усні й письмові) роботи, художнє читання (розказування) текстів (уривків) напам'ять

3. Слово-епілог словесника

3.1. Місце твору (творчості) письменника, його особи в читацькому житті людини.

3.2. Роль системи образів для розуміння змістів (смислів) художнього твору (*художній образ, образ-персонаж, - оповідач, - розповідач, - ліричний герой, образ автора, образ читача, образ-пейзаж, - інтер'єр, - екстер'єр).

Урахування вище викладеного дасть можливість як учневі-читачеві, так і вчителю-словеснику вибудувати таку стратегію літературної освіти, де посередником є твори історіософського спрямування, яка допоможе кожному не тільки зрозуміти феномен культурної пам'яті/свідомості, а забезпечить можливість мати власну аксіологічну модель життя, зайняти принципову громадянську позицію, жити і діяти з урахуванням минулого досвіду поколінь, щоб творити своє достойне майбутнє сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюх В. О. Зміст поняття історична пам'ять на тлі українських реалій / В. О. Артюх // Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EDJ7LzC5WKYJ:soippo.narod.ru>.
2. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : [монографія] / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 351 с.
3. Домінанти духовного світу українців : навчальний посібник : [упор. : Л. М. Горболіс, О. Р. Єременко]. – Суми : Університетська книга, 2010. – 300 с.
4. Жадько В. О. Історична пам'ять в розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект) : [монографія] / В. О. Жадько. – К. : Ніка – Принт, 2006. – 480 с.
5. Стародубцева Лідія Володимирівна. Пам'ять і забуття в історії ідей: мнемонічна герменевтика культури : дис... д-ра філос. наук : 09.00.04 / Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. - Х., 2003.- 477 с.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : [навчальний посібник] / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.

6.5. Редукція вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти: тенденції, ознаки, причини, шляхи відновлення

Проблема вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти має свою історію та традиції. Про них ми скажемо далі. Для нас важливо на сьогодні виявити ті тенденції, ознаки, причини і шляхи переосмислення у вирішенні цієї проблеми під час побудови системи уроків/занять із літератури в умовах реформування освіти.

Останнім часом помітною стала тенденція до ігнорування вивчення біографії письменника як в основній, так і старшій школі. Засвідчує це аналіз сучасних програм з української та зарубіжної літератур. Яскраво це демонструють і вчителі-філологи під час занять. Редуктивність, яка стає очевидною у процесі реалізації літературної освіти школярів, призводить до зменшення, послаблення, знецінення, применшення, примітивізації, спрощення або/й повного зникнення в професійно-фаховій (для вчителів) і читацькій (для учнів) діяльності вивчення фактів із біографії письменників. Нам важливо вибудувати стратегії, які приведуть до істини.

Редукція як логіко-методологічна процедура, допомагає складний об'єкт вивчення подати сумою простих елементів. Це забезпечить доступність для аналізу, матеріалізацію методики/технології вивчення біографії письменника з урахуванням фізіологічного віку школярів та їх літературного розвитку в логіко-семіотичну модель. Власне вона продемонструє процедуру (технологію) приведення відомостей/фактів про письменника до «цільної» особистості (за І. Франком), яка поєднує в собі особливе/індивідуальне/специфічне і до сприйняття автора того чи іншого твору як унікальної і неповторної «Я»-особистості. З педагогічної точки зору – не порушувати методичні приписи/норми/прийоми, щоб не руйнувати модель вивчення художнього твору, особливо у 5-9 класах, де на вивчення біографії письменника не завжди вдається виокремити окремий урок/заняття.

Сприйняття та естетична насолода від художнього твору, звичайно, залежатиме не тільки від самого прочитання тексту, а і від особи чи особистості його автора. Чи це відбудеться спочатку через прочитаний художній твір, чи відоме прізвище автора, чи знання обставин його життя або його життєпис узагалі. Важливо, щоб і автор, і його художній твір допомогли читачеві зрозуміти художньо представлену письменником картину життя, знайти відповіді для себе,

відчути правду життя, отримати естетичну насолоду, виявити позицію автора, героя, «вибудувати» своє «Я-себе-у-цьому-світі». Мав рацію Лев Толстой, стверджуючи, що читання художнього твору, це в першу чергу знайомство з самим письменником. Розповівши про своє життя до певного періоду, відомий російський письменник запише: «А далі читайте мої твори».

Біографії митців слова, це те джерело, яке дає можливість учителеві формувати особистість читача, викликати роздуми щодо морально-етичних і суспільно-громадських проблем. Головне, на наш погляд, через цінності письменника, які він сповідував, за якими жив, допомогти учням вибудувати свою систему, модель цінностей, які стали б основою, стержнем його Я(особистості). Саме це мав на увазі відомий учений-методист Борис Степанишин, стверджуючи: «Не буде перебільшенням сказати: це ціла школа самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування» [10, с. 180].

Вивчаючи життєві обставини автора, ми допоможемо учневі-читачу відчути таємниці духа їх епохи, відстежити позицію письменника за тої чи іншої політичної ситуації, яка складалася в ту чи іншу епоху, період розвитку суспільства. Зрозумівши всю складність ситуації за будь-якого часу, читачеві легше буде зрозуміти «душевні і письменницькі муки» людини-автора, їх вплив на художнє змалювання картини життя свого часу чи майбутнього, персонажів, які були реальними чи з'явилися в уяві художника слова.

У процесі колективного чи індивідуального співпереживання та співпраці «учень-читач → автор → художній твір → учитель-партнер → читач-учень» відбувається багатовекторне проникнення у світ дум, почуттів, обставин життя і творення тексту письменником. Таке можливе за різних умов і обставин. Не зважаючи на висловлене, у діяльності суб'єктів літературної освіти такий вид роботи (життєпис автора) не домінувальний, але осягнення його граней іде з численним порушенням методичних приписів до вивчення біографії письменника. Типовим є: неоптимальне використання часу для опрацювання інформації про письменника; зачасту дуже багато зайвої інформації подається учням або вона наповнена великою кількістю цифр, дат, назв і т. ін.; невдало використано наочні засоби навчання (портрет, який немає художньої ідеї і не відбиває період життя, про який ітиме мова тощо; невдало обрано місце для його розміщення; озвучені факти з життя автора не стосуються твору, який вивчатиметься і багато ін.).

Методи і прийоми вивчення життєпису митців слова виписані Марсель Бойко. Наукова розвідка вченої з методичного погляду не втратила своєї актуальності і сьогодні, але потребує осмислення та переорієнтування на сучасні здобутки методики і практики [2]. Микола Дробот запропонував ефективні прийоми вивчення біографії письменників у нерозривній єдності їх життєвих і творчих пошуків на прикладі класиків російської літератури [4]. Юрій Ковбасенко подав функції вивчення біографії письменника, етапи, зміст на прикладі численних біографічних фрагментів письменників світової літератури [6-7].

У методиці викладання літератури цій проблемі присвячено достатньо уваги (Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань, Ф. Штейнбук). Більшість авторів не виділяють окремий тип уроку літератури та його різновиди, а якщо це й зроблено, то не представлено чіткої композиційної структури. Учителі-практики переважно наслідують традиції, які закладені були в попередні роки, не враховуючи ті зміни, що відбуваються як у житті, так і методиці літератури та технологіях навчання. Виявлені протиріччя визначають нашу мету: виявити особливості вивчення життєпису письменника в системі літературної освіти школярів. Завданнями є: окреслити принципи та джерела вивчення біографії письменника; запропонувати типологічні різновиди до уроку/заняття вивчення життєпису письменника; представити логіко-семіотичні моделі вивчення біографії письменника для різного періоду літературного розвитку учня-читача та на прикладі матеріалів життя Оноре де Бальзака змодельовати відповідні навчальні ситуації.

Для реалізації зазначеного важливо, щоб учителі-практики для себе чітко визначили систему принципів, якими керуватимуться в організації літературної діяльності учнів-читачів в осягненні життя автора художнього твору. Актуальними залишається принципи, які запропоновані були Н. Волошиною і Г. Токмань. Набір принципів Н. Волошина вибудовує так: вивчення у взаємозв'язку із загальною характеристикою творчого шляху; із послідовним текстуальним вивченням твору; паралельне вивчення життєпису з аналізом твору; єдність біографії письменника з його творчістю; самостійне вивчення біографії перед монографічною темою; вивчення з наступним узагальненням [3, с.110-111]. Г. Токмань спектр принципів розширює і додає: історизм (доля письменника через історію батьківщини, суспільства, доби); фактуальність (від абстракцій до реалій, фактів і життєвих ситуацій автора); психологізм (від внутрішнього, душевного стану до руху його думки); екзистенційність (письменник – унікальна особистість із неповторністю його думок, почуттів, фактів долі); естетизм (єдність

реального світу автора і художньої картини життя, довершеність у змалюванні образів та естетичний вплив на учня-читача) [12, с. 119-120].

Джерелами вивчення біографії письменника Г. Токмань виділяє: написане самим письменником (автобіографія, щоденник, записники, епістолярій, автобіографічні мотиви творчості); його сучасниками (спогади, листи, присвяти, літературно-критичні статті, ювілейні і прощальні промови); науковцями (біографії, огляди творчості, дослідження); письменниками (біографічно-художній епос, драма, ліро-епос, лірика, есе, етюди, замальовки, шаржі тощо); музейні матеріали (родинні реліквії, особисті речі, рукописи, першодруки, фото, портрети пензля художника та інше); історичні документи (протоколи допитів, постанови про арешт, тексти вироків, протести друзів, видатних людей проти переслідувань, документи про нагородження як офіційні, так із свідчень близьких людей, які, можливо, суперечливими тощо) [12, с. 121-122].

Актуальною з методичної точки зору залишається позиція з обговорюваного питання М. Бойко, яка в монографії «Вивчення життєпису художника слова в середній школі» (1975), спираючись на шкільну практику, програми з літератури та відомі на той час праці, визначає такі типи біографії письменника: життєпис образного типу; життєпис логічного типу. Кожний тип біографії митця має свої види та підвиди. До образного вчена відносить: розповідь про життя письменника (розповідь про окремі факти з життя, коротка розповідь про життя, повна розповідь про життя); розповідь про життя і творчість письменника (коротка розповідь про життя і творчість, повна розповідь про життя і творчість). Логічний тип передбачає: аналіз життєвого шляху письменника (аналіз окремих фактів життя, аналіз основних етапів життя, аналіз усіх етапів життя); аналіз життєвого і творчого шляху письменника (аналіз основних етапів життя і творчості, аналіз усіх етапів життя і творчості) [2].

Н. Волошина в монографічному дослідженні «Наукові основи методики літератури» [3] виділяє такі форми вивчення біографічного матеріалу:

1) у середніх класах: біографічна довідка (5-6 класи); біографічна розповідь + біографічні відомості про особистість письменника (7 клас); розповідь про життя і творчість + вплив життєвих та історичних умов на формування особистості письменника (8 клас);

2) у старших класах (9-11 класи): короткі відомості про життя і творчість письменника; нарис життя і творчості; життєвий і творчий шлях [3, с.107].

Узагальнюючи вище викладене (принципи, джерела, типи та форми вивчення біографії), можемо подати такі логіко-семіотичні моделі (ЛСМ)

вивчення біографії письменника відповідно до вікових особливостей учнів, їх рівня літературного розвитку та у взаємозв'язку з осягненням художнього твору.

МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА
(відповідно до вікових особливостей учнів, їх літературного розвитку
та у взаємозв'язку з осягненням художнього твору)

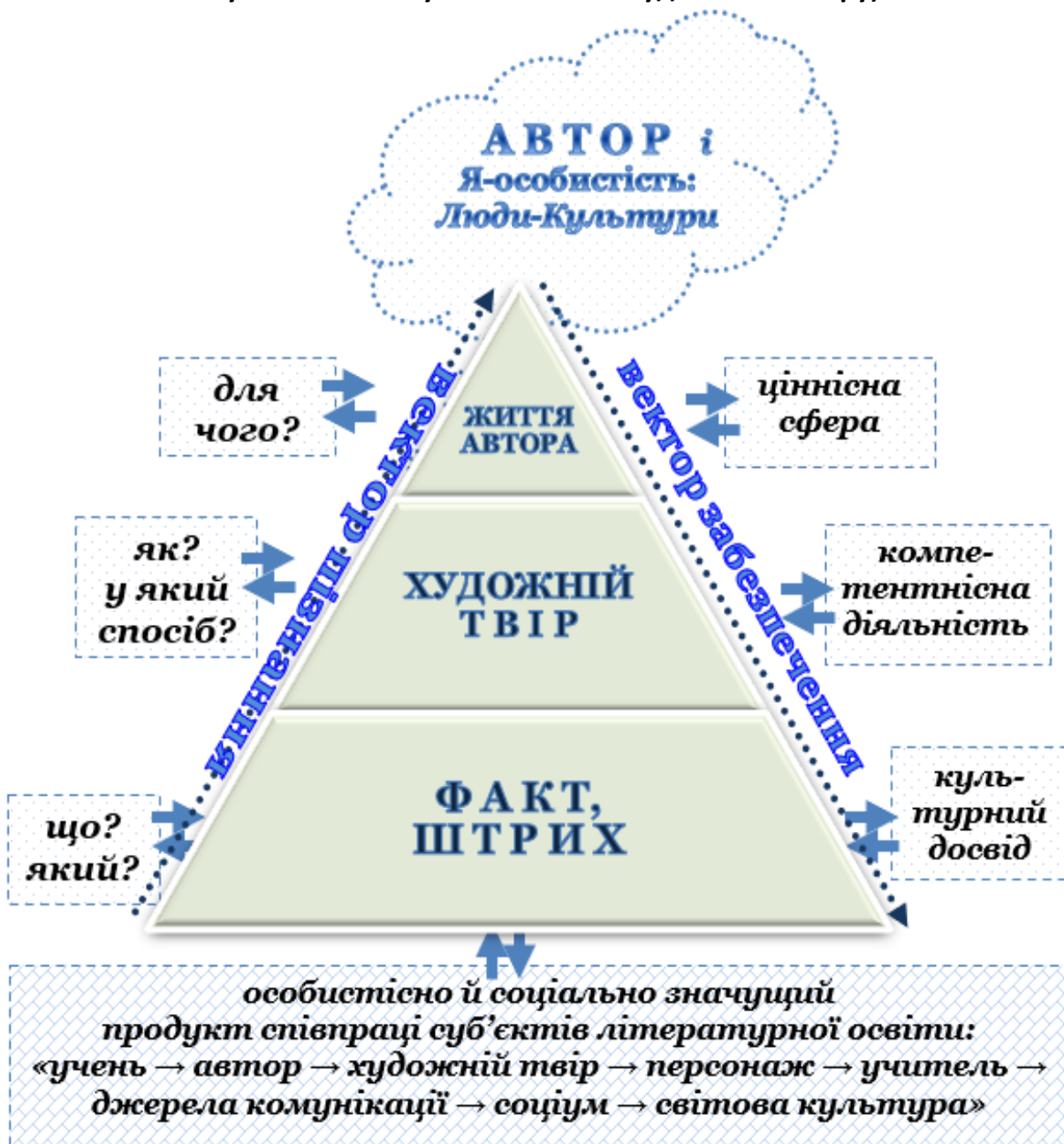


Рис. 6.2. Життєпис образного типу: 5-7 класи пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі вивчення біографії письменника

Запропонована модель передбачає, що вчитель має навести 1–2 факти з життя письменника, в яких виділити такий штрих чи деталь, що допоможе учневі-читачу зрозуміти, уявити, пересвідчитися і т. д., чому в тканині художнього твору, в образі літературного персонажа відбито автобіографічні моменти життя самого письменника або інші життєві моменти. Важливим елементом є часовий простір представлення відібраних фактів. Ситуація з вивчення біографічних даних про письменника має тривати не більше 7 хв. Автори сучасні підручники перенаситили інформацію, системою запитань і завдань. Їх реалізація за традиційною методикою (прочитати статтю, скласти план, відповісти на запитання і т. ін.) призводить до того, що вчитель втрачає час, якого потім не вистачає на вивчення художнього твору. Із запропонованого підручником матеріалу необхідно вибрати тільки ті факти, які допоможуть підготувати учня-читача до сприйняття твору, розуміння того, що спричинило письменника саме про це розповісти, тощо. Тут доречним буде вибіркове читання, переказування, зачитування необхідного й т. ін. У такому варіанті перед внутрішнім зором учня-читача може постати «образ письменника». Додамо до розповіді відповідні світлини з життя автора художнього твору, зачитаємо спогад рідних чи свідчення друзів, з'ясуємо, чому, власне це описано в даному тексті. Такий тип моделі вивчення біографії письменника називатимемо «Життєпис образного типу». У центрі літерою «А» означено «автор-письменник», а подані ключові слова є своєрідним алгоритмом дій під час конструювання моделі уроку (рис. 6.2).

Дещо інші підходи до вивчення біографічних даних у 8–9 класах, зважаючи на особливості літературного розвитку учнів-читачів та тих текстів, які розглядатимуться ними в цей період. Важливо навести такі фрагменти з життя письменника, виділити ті життєві ситуації, щоб учень-читач міг зрозуміти: чому, власне, так вибудовано сюжет, що спровокувало автора про це розповісти, що для нього тут є значущим, а що важливо буде для читача і т. ін. Тоді стає зрозумілою доля письменника, умовно змодельовані життєві перипетії, вчинки, життя літературних персонажів, де правда життєва, де літературна, відбита в тканині художнього твору. Цей тип визначаємо як «Життєпис образно-логічного типу» (рис. 6.3). Це навчальна ситуацію з вивчення біографічних даних. У часовому просторі реалізуємо впродовж 10-15 хв. Останній час – для вивчення літературної теми, художнього твору.



Рис. 6.3. Життєпис образно-логічного типу: 8-9 кл пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі вивчення біографії письменника

У старшій школі названі навчальні ситуації логічно переходять у тип уроку/заняття та його різновиди. Модель вивчення біографії письменника (рис. 6.4), враховує особливості старшокласників, значеннєву роль фактів із життя письменника і т. ін., що сприятиме учням-читачам у створенні аксіологічної моделі свого життя, яка допоможе толерантно ввійти в суєтний і неоднозначний світ, бути принциповим, гуманним і в той же час успішним у тих суспільно-економічних умовах, в які потрапляє після навчання в школі.



Рис. 6.4. Життєпис логіко-образного типу: 10-12 класи пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі вивчення біографії письменника

Для суб'єктів літературної освіти важливо вичленити таку систему епізодів, яка допоможе кожному зрозуміти, в яких умовах жив і творив письменник, чим переймався він і що хвилювало народ, яку систему суспільних цінностей сповідував автор, чи ця модель є адекватною до поведінки літературних персонажів, а за якою системою цінностей хоче/буде жити і діяти учень-читач як людина та громадянин тощо. Тут важливо, щоб школярі зрозуміли, яке місце і роль письменника як особистості в суспільстві, у літературно-мистецькому житті, щоб кожен міг сам визначитися зі своєю місією. У 10-12 класі це й буде «життєпис логіко-образного типу», який реалізовуватиметься упродовж спеціального виділеного уроку/уроків (заняття/занять) та впродовж вивчення літературної теми.

Отже, **урок/заняття вивчення біографії письменника** – організаційна форма, яка передбачає представлення особистості письменника в образному, образно-логічному та логіко-образному форматі за чітко визначеною стратегією відбору змістового матеріалу та в оптимально визначеному часовому просторі з доцільно використовуваними засобами навчання й учіння. Названий урок/заняття може бути типом переважно в старшій школі (10-12 класах), інколи у 8-9 та навчальною ситуацією для 8-9 і 5-7 класів.

Для нас тепер важливо вибудувати класифікацію уроків, на яких вивчатимуться факти з життя письменника [13-14]. Як показав формувальний експеримент, 95 % учителів послуговувалися та ствердили такий варіант типу та різновидів уроку з вивчення біографічних даних письменника: урок вивчення біографії письменника (ВБП) і його різновиди/навчальні ситуації: авто- та біографічна оповідка (5-7 кл.); замальовки життєпису письменника (5-8 кл.); розповідь про життя та творчість (7-9 кл.); життя і творчість письменника (10-12 кл.); життєвий і творчий шлях митця (10-12 кл.); нарис життя і творчості письменника (10-12 кл.). Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем за компетентнісно-діяльнісною парадигмою на такому типі й різновидах уроку/заняття нами подано в публікаціях [13-14].

Продемонструємо вивчення біографії письменника за матеріалами про Оноре де Бальзака.

Програмами із зарубіжної літератури в різні часи на вивчення спадщини Оноре де Бальзака по-різному пропонують змістовий і часовий формат. Звертаємо увагу читача на таблицю 1.

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА

Програми середньої загальноосвітньої школи ЗАРУБІЖНА (СВІТОВА) ЛІТЕРАТУРА

Автори програми, рік видання / назва теми			
<i>За загальною редакцією Д. С. Наливайка</i>			
<i>Програму підготували: Ю. І. Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г. М. Гребницький, Н. О. Півнюк, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська, 5–12 кл. Затверджено МОНУ (лист № 1/11-6611 від 23.12.2004 р.), Київ «Перун», 2005</i>			
№ з/п	Клас	Зміст теми	К-ть год.
	10	<i>Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек» Бальзак – видатний французький письменник, зачинатель соціального реалістичного роману. Поєднання реалістичних і романтичних елементів у його художній системі. Бальзак і Україна</i>	4 (на вивчення всієї теми)

Укладачі програми: Ю. І. Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г. М. Гребницький, Т. Б. Недайнова, К. Б. Баліна, Г. В. Бітківська, І. А. Тригуб, О. О. Покатілова, 10–11 кл. Затверджено МОНУ (наказ № 1021 від 28.10.2010 р.), Київ «Грамота», 2011			
№ п/п	клас	Зміст теми	К-ть год.
	10	<i>Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек» Життєвий і творчий шлях письменника. Бальзак і Україна. Оноре де Бальзак – видатний французький письменник, основоположник соціального реалістичного роману. Поєднання реалістичних і романтичних елементів у його художній системі</i>	<i>на вивчення всієї теми 2 год. – рівень ста- ндарту; 4 год. – академіч- ний рівень; 7 год. – профільний рівень</i>
Укладачі програми: О. М. Ніколенко, К. В. Тараник-Ткачук, С. П. Фоміна, О. В. Ревнивцева, Т. П. Сегеда, Н. В. Онищенко, 5–9 кл. Затверджено МОНУ (наказ № 664 від 06.06.2012 р.), Київ, видавничий дім «Освіта», 2013			
№ п/п	клас	Зміст теми	К-ть год.
	9	<i>Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек». Основні віхи творчості та особливості світогляду письменника</i>	<i>10 (Реалізм + Баль- зак)</i>
5–9 кл., Затверджено МОНУ (наказ № 664 від 06.06.2012 р.), Київ, видавничий дім «Освіта», 2013 зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017 № 804			
№ п/п	клас	Зміст теми	К-ть год.
	9	<i>Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек». Основні віхи творчості та особливості світогляду письменника</i>	<i>Реалізм – 13 годин (Поняття про реалізм+ Бальзак + Гоголь)</i>

З обговорюваного питання таблиця засвідчує, що автори програм орієнтують учителя по-різному: від вивчення фактів із життя письменника до життєвого і творчого шляху. Аналіз підручників засвідчує, що автори подають статтю, яка не завжди узгоджується із заявленим. Особливо важливо, щоб із літературознавчих дописів учні мали можливість знайти відповідь на питання: чого власне Оноре де Бальзак написав «Гобсек»? які факти із особистого життя в ній відбито? чи факти інших реальних осіб знайшли місце у змальованих сценах? та ін. Нам же

видається, що доцільним є побудова системи вивчення біографії письменника, зважаючи на фізіологічний і літературний вік, розвиток учня-читача, значущість постаті письменника, часовий формат вивчення, підбір художніх творів тощо.

Неоднозначність постаті Оноре де Бальзака стала предметом вивчення низки вчених: С. Бaley, Д. Затонський, Д. Наливайко, Д. Обломієвський, С. Савченко, Б. Реїзов, С. Родзевич, О. Чичерін, Т. Якимович та ін. Бальзакознавство містить дослідження, які підготовлені в різні часи, де в основу покладено біографічний метод: француз Андре Моруа («Прометей, або Життя Бальзака»), австрієць Стефан Цвейг («Бальзак»), англійка Мері Сендоу («Оноре де Бальзак. Його життя і твори»).

Від формулювання теми й ідеї (мотто) уроку/заняття залежить успіх вивчення літературної теми її суб'єктами. Подаємо орієнтовну низку риторичних фігур, які можуть стати основою формулювання проблеми обговорення: Ким був Бальзак у своїй творчості – відкривач нових горизонтів? визнаний реаліст? неперевершений романтик? затятий теософ (містик)? «наполеонівський» завойовник усього Парижу (Франції, світу ...)? некоронований володар усього Парижа? переконаний бонопартист? майстер психологічного аналізу (психоаналітик)? прометей закутий у злиднях? зразок ендиміонівського кохання? каторжанин пера? володар вимріяних грошей? ...

Опісля обговорення обирається одна-дві тези, на які нанизуються факти із життя Оноре де Бальзака. Тут доречними будуть тексти досліджень, які вище названо. Використати епістолярій самого письменника. Спогади очевидців, друзів, рідних, побратимів письменницького цеху додадуть учням-читачам розуміння появи повісті «Гобсек».

Звертаємо увагу підлітків до виставкової частини, «письменницького божничка», де розміщено портрет Оноре де Бальзака, бюст Наполеона, репродукція картини Убальдо Гандольфі «Селена й Ендиміон» і купюри старовинних грошей. Ці деталі на виставковій частині із вивчення творчості письменника допоможуть старшокласникам зрозуміти «Я»-концепцію «бальзаківського» образу взагалі й особистості митця зокрема.

Психобіографічний метод і використання «речових» деталей сприятимуть як аналізу героїв творчості письменника, так і особистості самого автора. Послугуючись дослідженням Степана Балея, названі вище деталі біля портрета письменника, їх глибинне значення допоможуть школярам зрозуміти психологію спадщини Оноре де Бальзака, залишену поколінням читачам, та процес творення образів, в яких особисте митця об'єктивується в його героях і персонажах.

Герменевтичний підхід допоможе суб'єктам літературної освіти взагалі та під час вивчення біографії письменника зокрема віднайти читачам приховані смисли тих «речових» деталей, які названі нами вище. Їх використання сприятиме виявленню у творах Оноре де Бальзака 1) «ендиміонів мотив», 2) «мотив наполеонізму», 3) «мотив влади грошей» у житті письменника [9].

Методична ремарка до «речових» деталей-мотивів: 1) за стародавньою грецькою легендою Ендиміон – надзвичайно вродливий юнак, якого покохала богиня Селена. Щоб поцілувати Ендиміона, Селена приспала його. За Степаном Балеєм – це такі стосунки між закоханими, де жінка – активна, вигадлива, ініціативна, турботлива як мати. Чоловік протилежність їй, прагне компенсувати потребу в материнській любові, ніжності, турботі, який був позбавлений або ранньою втратою матері, або її неухважністю до сина (дітей). Такий чоловік – пасивний, інфантильний, замріяний, його щастя примарне або міражне, за нього він не бореться.

У творчості Бальзака ми зустрічаємо мотив «бальзаківської» жінки, в якій простежується паралель почуттів і переживань самого автора до реальних жінок у його житті, позбувшись материнської ласки. Наприклад, у «Лілеї долини» головна героїня пані де Морсоф, а в житті письменника – реальна жінка Лаура де Берні.

Другий мотив – «наполеонівський». Бажання збагачення, накопичення статків, бажання заробити і мати багато грошей – головна мрія Бальзака. Його твори демонструють, як автор в оборотку пускає шалені кошти, з якою точністю бухгалтера він може підраховувати й обліковувати статки, його герої це роблять філігранно із великим педантизмом. Такими фінансовими проектами запалювався і сам Бальзак, фінансові ідеї його переслідували все життя, але закінчувалося все це борговими ямами, з яких йому дуже важко було вибиратися, якщо поруч знову не з'являлася активна жінка.

Ідея стати Наполеоном у літературі (та і в житті) з'явилася в Бальзака ще на початку його творчості. Не випадково мармурова статуетка покійного імператора Наполеона ввесь час була поруч, і стояла в його кабінеті на робочому столі. Стрімка кар'єра Наполеона надихала його. Намагання «маленької людини» стрімко побудувати кар'єру і розбагатіти стала ідеєю-фікс у письменника. Досягати мети за будь-яких умов і завоювати своїм талантом якщо не світ, то Париж точно. Тому письменник каторжно працював, обрив себе на самотність, аскетичний спосіб життя ради одного – грошей (багатства) – та завоювати Париж і весь світ пером, як колись зробив це Наполеон тільки мечем. Наприклад, відстежуємо назване

через улюблені образи Бальзака – персонажі Растіньяк у «Батько Горіо», називав його «Наполеоном біржі», і Нусінгена – «Бонопартом каторги».

Мотив «влада грошей» і бажання розбагатіти в житті самого Бальзака практично не увінчувалася успіхом. Можемо назвати такі факти: 1) працював видавцем, друкарем, укладачем подарункових видань великого формату і популярних брошур, вигадав новий шрифт, щоб заволодіти цим ринком праці – не вдалося; 2) придбав у кредит землю, щоб вирощувати овочі, випасати корів і забезпечувати молочними продуктами мешканців навколишніх сіл, вирощувати виноград і виготовляти вино – і цей ринок не зміг завоювати. Свій «маєток» він назвав «Ле Жарді», який був занедбаним, на стінах були ним зроблені написи: «Тут Обюссонський гобелен», «Тут двері в Тріанському стилі», «Тут паркет із мозаїки, виготовлений із рідкісних порід дерева з Антильських островів». Мрії, мрії і жодне із бажань не втілювалося в життя; 3) третя авантюра після фермерського банкрутства – пошук срібних рудників на Сардинії, також закінчилася провалом у його 39 років; 4) поруч із цим, Бальзак вибудовував літературно-комерційні проекти: то створив таємну спільноту «Червоний кінь», за назвою дешевого ресторану, що був поруч, із метою популяризації літературних продуктів своїх і товаришів, їх популяризація в газетах і журналах, написання схвальних рецензій і відгуків, просування один одного до Французької академії, нагородження медалями ... і все з одною метою – розбагатіти і добитися визнання. Не вийшло набутти популярності й відповідних вигідних замовлень від видавництв; 5) після дворічного утримання батьками сина, ідея бути письменником ними не підтримувалася, Бальзак був змушений повернутися у батьківський будинок. Легковажні жіночі романи спочатку ніби й завоювали читача, але згодом чергові провали: роман «Аннета і злочинець» публіка не прийняла; нове видання «Остання фея» було також провальним. Після цього з'явилася спільнота «Червоний кінь»; 6) були й «проривні» фінансові моменти в його житті, наприклад, трактат «Фізіологія браку» викликала шалене зацікавлення у світському й літературному Парижі. Прихильниці автора засипали його листами, за деякими підрахунками, їх кількість сягала понад десять тисяч. Тріумф тривав недовго ... І знову титанічна праця в аскетичних умовах проживання окремо від батьків. Із серпня 1819 року Бальзак жив у кімнатці на даху у східній частині паризького кварталу Маре. У цій кімнатці був розбитий стіл і стілець, із якого сипалася солома, а ліжко вкрите старим покривалом чи шторами, на столі бюст Наполеона і сальна свічка. Харчувався дуже скромно: хліб, горіхи, фрукти, вода, яку набирав поруч у фонтані, кава у кредит.

1831 рік став знаковим для письменника. Роман «Шагренева шкіра» став літературною подією в Парижі. З'явилися анонімні листи. Вони дратували письменника. А згодом з'ясувалося, що таємнича авторка – Евеліна Ганська із знатного й

багатого польського роду. Вона і стала рятівною в житті письменника. Хоч їх стосунки через переписку тривали 17 років, але закінчилися вдало. За п'ять місяців до кончини Бальзака вони узаконили свої стосунки.

Зустріч із Евеліною не тільки знакова, а й рятівна. У своїх листах до сестри Бальзак писав: «Жінка ввічлива, велична, як королева, знатна, рідня найвищих сімей, дотепна, освічена й красива; це могутній засіб для успіху» [5, с. 377]. По-різному можна оцінювати стосунки Бальзака із Ганською. Але віриш такому зізнанню: «Моя любов прекрасніша, більша, досконаліша за все, що я зробив. Без такої повноти серця я не виконав би й десятої долі творів, не було б у мене такої непохитної мужності» [1, с. 597]. Еміль Золя додав: «Я переконаний, що він (Бальзак – прим. автора) дійсно був дуже закоханий» [5, с. 346].

Працьовитість письменника вражала. За два роки, 1836 і 1837, він написав чотири романи і чотири повісті, низку статей для видань і журналів. Працював із півночі до шостої години ранку, кава на замовлення і, як правило, в кредит, і знову писати, писати, чергуючи з невеликими прогулянками. Одного разу за ніч написав 15 тисяч слів, рекорд – 33 слова за хвилину.

Підбиваючи підсумки щодо особистості Оноре де Бальзака, можемо говорити про доцільність «ендиміонівського кохання» в житті письменника і дотриманні ним «наполенівської» стратегії в досягненні успіху. Руйначем ендиміонівського комплексу в Оноре де Бальзака стала Евеліна Ганська. І мав рацію Еміль Золя, який так пояснив особистісну модель життя письменника, зважаючи на ті факти, що нами вище були наведені: «Якби одруження не вирвало Бальзака нарешті із грошової кабали, він помер би на соломі; та й цього такого жаданого багатства він досяг лише, щоб померти. Його геній не міг прогудувати його. Була потрібна допомога дружини, щоб він ліг у могилу платоспроможним» [5, с. 358].

У контексті заняття вчитель робить «біографічні» вставки про кохання Оноре де Бальзака до Евеліни Ганської, про почуття до інших жінок, факти про невдале формування «фінансової компетентності» письменника. У такий спосіб ми зреалізуємо настанову Андре Моруа: «Щоб зрозуміти, як формувався світогляд письменника, треба уважно прочитати «Луї Ламбера» [8, с. 235].

Виявлені особливості вивчення біографії письменника вибудовувалися нами з урахуванням традицій у методиці та практиці. Новизна полягає в тому, що представлено тип і різновид уроку/заняття з вивчення біографії письменника, подано методичні моделі і фрагменти розгляду фактів із життя Оноре де Бальзака в основній і старшій школі, реалізуючи основи нетрадиційної герменевтики та психобіографічного методу в системі літературної освіти школярів.

Реалізуючи ту чи іншу редуковану модель вивчення біографії письменника, важливо кожному із суб'єктів літературної освіти бути вільними і виваженими у

відборі фактів, розуміти факти в їх складності, глибокому значенні і значущості для осмислення письменника як «Я»-особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальзак Оноре. Собрание сочинений: В 15 т. – М. : Худ. лит., 1955. – Т. 15. – с. 597.
2. Бойко М. І. Вивчення життєпису художника слова в середній школі / М. І. Бойко. – К. : Рад. школа, 1975. – 152 с.
3. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. АПН України Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. Дробот В. Н. Изучение биографии писателя в школе / В. Н. Дробот. – К. : Рад. школа. – 1988. – 192 с.
5. Золя Эмиль. Собрание сочинений : В 26. – М. : Худ. лит., 1966. – Т. 25. – 786 с.
6. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури / Ю. І. Ковбасенко // Тема. – 2002. – № 2. – 128 с.
7. Ковбасенко Ю. І. Вивчення біографічних відомостей про письменника як методична проблема / Ю. І. Ковбасенко // Постметодика. – Полтава, 2006. – № 6 (70). – С. 6-17.
8. Моруа А. Прометей, або Життя Бальзака : роман : пер. с фр. / [Андре Моруа](#) ; Пер. [П. Воробйов](#), [В. Мацкевич](#). – 2-ге вид. – Київ : Дніпро, 1977. – 500 с.
9. Саприкіна О. *Нетрадиційна герменевтика* як засіб інтерпретації творів Оноре де Бальзака / О. Саприкіна // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 49-52.
10. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 256 с.
11. Ступак Ф. Я. Бальзак і Україна / Ф. Я. Ступак // Грані. – червень 2014. – № 6. – С. 145-149.
12. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.
13. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ, НА ОСНОВІ ЯКОЇ ПІДГОТОВЛЕНО ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНУ МОНОГРАФІЮ

1. Сучасний урок літератури і проблеми художньої рецепції свідомості/пам'яті в методиці середньої школи // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Т. 135. Вип. 122 : Філологія. Літературознавство. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 128 с. – С. 114-117.
2. Сучасний урок і проблеми викладання актуальної літератури в старшій школі // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 7-8. – С. 17-25.
3. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського та сучасних учених // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю : здоров'я через освіту // Матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань в м. Донецьку, 11-12 жовтня 2012 року [у 4 т.] / [редкол.: О. Я. Савченко (голова) та ін. ; уклад.: І. В. Родигіна та ін.]. – Донецьк : Витоки, 2012. – Т. 2. – 256 с. – С. 44-54.
4. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури // Вересень. – 2012. – № 3-4. – С. 21-31.
5. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природо-відповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.
6. Едукативні основи діяльності суб'єктів сучасного уроку літератури // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1. – С. 23-27.
7. Електронний конструктор уроку в планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти : навчально-методичний посібник [2-ге вид., доп]. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 112 с.
8. Компетентний випускник-читач: модель, система компетенцій, критерії оцінювання // Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за науковою редакцією І. Є. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 260 с. – С. 147-169.
9. Культурологічний підхід як методологічна основа сучасного уроку літератури // Матеріали Міжнародної Школи методичного досвіду : поліхудожнє виховання учнів загальноосвітньої школи у процесі впровадження

інтегрованих курсів : М. : ОІППО, 2012. – 175 с. – С. 161-172.

10. Маленький учитель ... або роздуми про ЗНО-2014 // Освітня політика. Портал громадських експертів. 09.08.2014

11. Про навчальну програму «Українська література» математично ... // Освітня політика. Портал громадських експертів. 09.08.2014

12. Стратегії музейної педагогіки в системі шкільної освіти // Глаголь добро : суспільно-гуманітарний краєзнавчий альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. – Миколаїв, 2014. – № 2. – 349 с. – С. 48-59.

13. Якою має бути концепція літературної освіти в Україні? [Електронний ресурс] // Освітня політика. Портал громадських експертів. 16.07.2014.

14. Філософія Нової української школи і модель учителя-філолога нового типу. Нооосвітнє середовище Миколаївщини : опорний матеріал до занять // навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв: ОІППО, 2019. – 24 с.

15. Медіаосвіта: стратегія й тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів // Матеріали про науковий та практичний досвід впровадження медіаосвіти в інформаційно-освітній простір Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти [упоряд.: В. І. Шуляр, В. В. Стойкова, Т. В. Бундюченко]. – Миколаїв: ОІППО, 2019. – 104 с. – С. 6-12.

16. Педагогічна аксіоматика К. Ушинського й Нової української школи // «Вічне дитинство душі» (до 195-річчя з дня народження К. Д. Ушинського) : тези доповідей обласних педагогічних читань (м. Миколаїв, 01 березня 2019 р.). – ОІППО, 2018. – 216 с. – С. 13-16.

17. Стратегії організації освітнього процесу : до реалізації Концепції «Нова українська школа» // Директор школи. – 2019. – № 7 (847). – С. 93-104.

18. Філософія Нової української школи і модель учителя-філолога нового типу : опорний матеріал до занять. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 24 с. – (Нооосвітнє середовище Миколаївщини).

19. Філософія Нової української школи : формування компетентного читача візуальними засобами навчання. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 84с.

20. Формування особистості учня й учителя в умовах Нової української школи (за ідеями Василя Сухомлинського) // Вересень. – 2019. – № 1-2 (80-81). – С. 3-11.

21. Аксіоми Нової української школи й дидактична система К. Д. Ушинського : практично-зорієнтована монографія. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 108 с.

22. Імперативи Якова Феофановича Чепіги й Нова українська школа (за статтю «Ґрунтовні принципи нормальної школи») // «Національна школа Якова Чепіги» (до 145-річчя Якова Феофановича Чепіги) : тези доповідей обласних педагогічних читань (м. Миколаїв, 30 квітня 2020р.). – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 132 с. – С. 25-30.

23. Нова українська школа : стратегії сучасного вчителя літератури : опорний матеріал для занять : навчальний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 28 с.

24. Учитель як людський ресурс Нової української школи майбутнього : навчальний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 50 с.

25. Інформаційно-освітнє середовище сучасного закладу післяди-пломної педагогічної освіти / В.І. Шуляр, Н.А. Махровська, Г.С. Погромська, М. В. Запорожченко. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 44 с.

26. Ноосвітнє середовище МОІППО й Нова українська школа майбутнього: науково-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 102 с.

ЗМІСТ

I. НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО Й ЧЕТВЕРТА ПРОМИСЛОВА РЕВОЛЮЦІЯ: ВИКЛИКИ ТА ЦІННОСТІ		3
1.1.	Виклики Четвертої промислової революції і нооосвітній ландшафт Нової української школи майбутнього	3
1.2.	Навички й компетенції як цінності нооосвітнього простору Нової української школи майбутнього	10
1.3.	Характеристики hard skills (тверді навички) та soft skills (м'які навички) особистості Нової української школи майбутнього	15
1.4.	Ноотехнологізація освітнього процесу як цінність екосистеми Нової української школи майбутнього	17
1.5.	Людський ресурс як цінність Нової української школи майбутнього	20
1.6.	М'які навички (soft skills) як цінність нооосвітнього середовища Нової української школи майбутнього	23
II. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ		27
2.1.	Літературна освіта школярів: сучасний стан і перспективи	27
2.2.	Літературна освіта в Україні: від минулих Проблем до сталих перспектив	36
2.3.	Модель курикулуму літературної освіти учнів старшої школи	45
2.4.	Дещо про навчальну програму, підручник «Українська література» математично...	60
2.5.	Модель організації літературної освіти школярів у системі профільного навчання (і не тільки)	66
III. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕТНОГО ВИПУСКНИКА-ЧИТАЧА: МОДЕЛЬ, СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ		70
3.1.	Концепція моделі компетентного випускника-читача	70
3.2.	Модель компетенцій учня-читача в системі літературної освіти (предметний і міжпредметний рівень)	75
3.3.	Система цілей і діагностичних здатностей учнів-читачів у літературно-мистецькому просторі	80

3.4.	Рівні сформованості та критерії оцінювання літературної компетентності учня-читача	81
3.5.	Оцінка рівня сформованості літературної компетентності учня-читача за компетенціями	86
3.6.	Риторична компетентність старшокласника-читача під час написання та захисту науково-дослідної роботи	96
3.7.	Тестування у формі зовнішнього незалежного оцінювання з літературного компоненту: проблеми і перспективи (за результатами ЗНО-2014)	102

IV. НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: СТРАТЕГІЇ І СТРАТЕГЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

4.1.	Стратегії підготовки вчителя літератури до реалізації Концепції «Нова українська школа»	111
4.2.	Компетентнісно-діяльнісний урок (заняття) літератури в Новій українській школі: історико-методологічний аспект	121
4.3.	Учитель-словесник й учень-читач у просторі компетентнісно зорієнтованого уроку/заняття літератури	129
4.4.	Методика управління розвитком методичної компетентності вчителів-філологів до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури	142
4.5.	Епістемологія літературного краєзнавства: методична стратегія в контексті Нової української школи	152
4.6.	Інтеграційні процеси в системі літературної освіти школярів	170
4.7.	Електронний конструктор уроку/заняття літератури (ЕКУЛ) у планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти	182

V. АКТУАЛІТЕТИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО, КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО, ЯКОВА ЧЕПІГИ Й НОВОЇ УКРАЇНЬСЬКОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

5.1.	Формування особистості учня й учителя в умовах Нової української школи (за ідеями Василя Сухомлинського)	197
5.2.	Актуалітети Василя Сухомлинського й Нова українська школа	206

5.3.	Персоналізована акмемодель розвитку особистості суб'єктів української школи в дидактичній системі К. Д. Ушинського	228
5.4.	Нова українська школа й імперативи Якова Феофановича Чепіги (за статтею «Ґрунтовні принципи нормальної школи»)	235

VI. АКТУАЛЬНІ СКЛАДОВІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЗА ІДЕЯМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ		253
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------

6.1.	Валеологічна стратегія сучасного уроку/заняття літератури	253
6.2.	Медіаосвіта: стратегія і тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів Нової української школи	263
6.3.	Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд	268
6.4.	Сучасний урок/заняття літератури і проблеми художньої рецепції свідомості/пам'яті в методиці середньої школи	277
6.5.	Редукція вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти: тенденції, ознаки, причини, шляхи відновлення	284

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ, НА ОСНОВІ ЯКОЇ ПІДГОТОВЛЕНО ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНУ МОНОГРАФІЮ		299
---------------------------------------------------------------------------------------	--	------------

ДЛЯ НОТАТОК

Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Василь Шуляр

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ, ПРАКТИКИ

(за ідеями Нової української школи)

Технічна верстка: Н. М. Дерманська

Папір офсетний.
Друк на різнографі
Формат 84x1081/16
Умовно-друкованих арк. – 38,3
Обліково-видавничих арк. – 35,6
Гарнітура шкільна

Тираж 100
Замовлення № 7

Адреса редакції:
вул. Адміральська, 4-а,
м. Миколаїв, 54001
Тел./факс 37 85 89

<http://www.moippo.mk.ua>,
e-mail: moippo@moippo.mk.ua