

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Паламар С.П., Бійчук Г.Л.,
Братко В.О., Логвіненко Н.М.,
Фасоля А.М., Тименко В.М., Шевченко З.О.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

ПОСІБНИК

Київ
Видавничий дім «Сам»
2017

УДК 373.5.016:821.161.2
ББК 74.268.39=411.4

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 01.06.2017 року)*

Рецензенти:

Г. О. Васьківська, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України;

В. Й. Гриневич, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка;

Н. П. Тарасюк, учитель української мови і літератури, учитель вищої категорії, учитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи БСПМШ №16 імені М. Кириленка.

Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі :
посібник / С. П. Паламар, Г. Л. Бійчук, В. О. Братко, Н. М. Логвіненко,
А. М. Фасоля, В. М. Тименко, З. О. Шевченко. — К. : Видавничий дім
«Сам», 2017. — 112 с.

ISBN

Посібник висвітлює проблеми пошуку нових шляхів до визначення змісту й методики навчання української літератури в основній школі, які забезпечували б розвиток особистості учня, формування в нього читачької культури, літературної компетентності, гуманістичного світогляду, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій.

Зміст посібника розкриває один із аспектів навчання — компетентнісний підхід. На конкретних прикладах з'ясовано сутність теоретичних понять, показано відмінність між компетенціями, компетентностями і звичними у шкільній практиці знаннями, уміннями й навичками. Представлено авторські методики навчання, базовані на інтерактивних технологіях, урахуванні суб'єктного досвіду учнів, наданні можливості вибору завдань за рівнем складності та самостійного їх виконання. Подано методичне забезпечення варіативного складника літературної освіти — факультативних курсів «Сучасне українське фентезі» і «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах».

Посібник адресовано вчителям-словесникам, слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти, студентам педагогічних вузів.

УДК 373.5.016:821.161.2
ББК 74.268.39=411.4

ISBN

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Паламар С. П., Бійчук Г. Л., Братко В. О.,
Логвіненко Н. М., Фасоля А. М.,
Тименко В. М., Шевченко З. О., 2017
© Видавничий дім «Сам», 2017

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ
ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
(Паламар С.П.).....

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: КОМПЕТЕНЦІЇ, КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЗУНИ
(Фасоля А.М.).....

4

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ (Паламар С.П.).....

8

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-7 КЛАСАХ
У КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ (Братко В.О.).....

29

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (Тименко
В.М.)

38

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАСОБУ «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 5 КЛАС»
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ
ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
(Бійчук Г.
Л.)

64

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФЕНТЕЗИ У 8-9 КЛАСАХ
НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ КУРСАХ (Логвіненко Н. М.) 70

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
8-9 КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРНОГО ФАКУЛЬТАТИВУ
(Шевченко З.О.) 83

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної та методичної науки склалися об'єктивні передумови для розв'язання проблеми нових підходів до методичного забезпечення шкільної гуманітарної освіти, зокрема літературної. Це зумовлено гострою потребою суспільства у всебічно розвинених фахівцях з високим рівнем креативності, творчим потенціалом, багатим духовно-емоційним досвідом, сформованою загальною культурою. Особливу роль тут відіграє сучасний підхід до навчання гуманітарних предметів, зокрема української літератури в основній школі.

Психолого-педагогічний аспект творчого підходу до навчання і зокрема літературного розробляли вітчизняні і зарубіжні вчені, серед яких Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, А. Брушлинський, О. Леонтьєв, І. Лернер, В. Моляко, В. Рибалка та інші. Явище творчості досліджували П. Торранс, М. Воллах, Дж. Девідсон, Н. Коган, Дж. Міллер, Д. Фельдман, Д. Харрінгтон; Д. Богоявленська, Т. Галкіна, М. Гнатко, Л. Єрмолаєва-Томіна, У. Кала, В. Козленко, Г. Костюк, Г. Щукіна, Н. Яковлева, О. Пехота, М. Бахтін, С. Рубінштейн, Н. Чепелева та інші.

Враховуючи вагомість цих досліджень, треба зауважити, що психолого-педагогічні наукові здобутки проблеми творчості не відтворюють загального сучасного підходу до вивчення цього психолого-педагогічного явища, зокрема щодо навчання гуманітарних предметів. Водночас цілеспрямована навчальна діяльність уможливує ефективне формування предметної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення гуманітарних предметів, зокрема літератури, а отже, формування творчої особистості.

Аналіз педагогічних і методичних джерел дає змогу зробити висновки про те, що:

- ✓ Необхідність упровадження компетентнісного підходу в освіті зумовлена вимогами життя;
- ✓ Компетентність пов'язана з можливістю використовувати набуті знання та вміння для розв'язання практичних проблем;
- ✓ ключові й предметні компетентності формуються як у процесі навчання, так і в ході соціальної взаємодії, обов'язковою умовою їх набуття та реалізації є досвід власної активної, творчої діяльності людини;
- ✓ у процесі навчання ключові та предметні компетентності набуваються школярами на основі опанування змістом освіти;
- ✓ дидактичне та методичне обґрунтування компетентнісного підходу, механізм його упровадження на сьогодні розроблені недостатньо.

Сучасні науковці сходяться в думці про діалогову природу мислення людини, тому, вивчаючи процес творчого мислення, ми звернули увагу на елементи внутрішнього діалогу, які спостерігаються у процесі розв'язання творчих завдань.

М. Бахтін стверджує, що вже природа людського життя — діалогічна. При цьому єдино адекватною формою її словесного вираження є незавершений діалог. А тому людина сама повинна розкритися в діалозі на основі спілкування. Філософ зауважує, що для того, щоб предметно-змістові відношення стали діалогічними, вони

повинні стати словом, висловлюванням, оцінним судженням. Учених М. Бубера і М. Бахтіна єднає передусім висунення діалогічності як універсального філософського принципу — принципу, який знаходить свою реалізацію не лише в галузі словесної культури, але і як визначення цілісного людського буття в його екзистенціальному аспекті, специфічну комунікативно-творчу напруженість, що виходить за межі будь-якого «теоретизму».

Критичний аналіз психолого-педагогічних і методичних праць дає підстави зробити висновок про те, що в педагогічній науці є певні напрацювання щодо діалогічного підходу до навчання в цілому і гуманітарних предметів зокрема. Вчені-методисти лише окреслили це поняття, зосередивши увагу на рівноправних стосунках учителя й учнів, а це можливе за умови організації діалогічної взаємодії на уроках. Сучасна середня загальноосвітня школа перебуває у стадії реформування, яке вимагає створення нової парадигми навчання зокрема гуманітарних предметів, в основі якої лежить діалогічно-евристичне навчання.

Одне з важливих завдань учителя — навчити учня усвідомлювати характер і зміст власної розумової діяльності, а завдання методики навчання — знайти для цього відповідний метод, тобто такий спосіб викладання, який би формував свідомість учня в процесі учіння. Співпраця з учнями дає можливість учителю побудувати роботу з вивчення окремої теми так, щоб учень був причетний до організації навчального процесу і відчував себе його творцем, щоб у школяра виникло відчуття: він вивчає те, що хоче, і так, як хоче, щоб навіть відтінок «примусовості» зник. Сучасне вивчення гуманітарних предметів в школі неможливе без особистої зацікавленості учня у пізнанні життя й людини, у своєму духовному розвитку, у самовдосконаленні.

Аналіз сучасного стану гуманітарних наук свідчить про те, що поняття «діалогічність» — одне з фундаментальних та інтегративних. З погляду філософії, діалог — це спосіб взаємодії різних суб'єктів культурно-історичного процесу. У педагогічному контексті діалог є специфічною формою педагогічної взаємодії учителя і учнів, і спрямований на обговорення, аргументацію позицій, які в ході дискусії забезпечують зближення та взаємозбагачення позицій. У контексті гуманітарної освіти діалог стає способом залучення особистості до світу культурних цінностей, у якому ця особистість формується. З позиції психології — це властивість мислення, завдяки якій утворюється новий смисл.

Для ефективної організації роботи з формування й розвитку творчого мислення необхідно враховувати механізми, які спонукають до породження нових ідей і забезпечують їх реалізацію [3]. Тому вивчення внутрішнього діалогу як механізму утворення творчого смислу є важливою складовою для розв'язання проблеми мислення й творчості в загальній психології та відкриває нові шляхи до пізнання механізмів творчості й розробки спеціальних методів для її розвитку та реалізації.

Оскільки засобом реалізації внутрішнього діалогу є внутрішнє мовлення, то набуває ваги питання внутрішньомовленневих процесів у мисленні. Головною ідеєю в них є така позиція: мислення завжди пов'язане з внутрішнім мовленням людини. Зокрема, через проблему «внутрішнього мовлення» ми підійшли до з'ясування механізмів «внутрішнього діалогу» у творчому мисленні.

Творчість визначається в науці як психічний процес створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи, по суті, культурно-історичним явищем, творчість має особистісний і процесуальний аспекти. Особистісний передбачає наявність в учня здібностей, мотивів, знань, умінь, сформованих ключових і предметних компетентностей, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною,

оригінальністю, подеколи унікальністю (креативністю). Вивчення всіх цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, підсвідомих компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самореалізації, у розкритті і розширенні своїх творчих можливостей.

У творчості, зокрема навчальній, особливе місце займає творча уява. Поряд з уявою творчість містить у собі інтенсивну роботу мислення, вона пронизана емоційністю і волею. Однак вона не зводиться тільки до однієї уяви, мислення чи одного почуття. Англійський вчений Г. Уоллес виділив чотири стадії процесів творчості: підготовку, дозрівання, осяяння (креативність) і перевірку. Центральним специфічно творчим моментом вважається осяяння. Але не слід розглядати творчість як синонім креативності, як це часто зустрічається в наукових джерелах. У перекладі з латинської мови креативність — це означає створення, тобто здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційного мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Серед інтелектуальних здібностей креативність виділена в особливий тип. Згідно з А. Маслоу, творча спрямованість особистості є вродженою, але вона інколи втрачається під впливом середовища. Факторами креативності є: швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність у їх вирішенні.

Питання про креативність як самостійну, незалежну від інтелекту властивість залишається невирішеним, не знайдені й способи її вимірювання.

Науковці, вивчаючи навчальну творчість, переважно пов'язують її з особливостями мислення людини, яке тісно пов'язане з відкриттям нового. Так, С. Рубінштейн [9] трактує мислення як процес виявлення в об'єкті все нових і нових властивостей шляхом включення його в нові зв'язки і відносини. Він підкреслює цю позицію як основоположну для організації проблемного навчання.

Положення вченого про розподіл проблемної ситуації на відоме і невідоме одержало розвиток у роботах А. Брушлинського [2], який показав, що у процесі розв'язання задачі детермінація мислення виступає як процес у вигляді її переформулювання. Процес мислення, згідно з А. Брушлинським, завжди є формою специфічного прогнозування майбутнього, спочатку невідомого рішення. Таке прогнозування здійснюється як безперервний психічний процес.

Згідно з О. Леонтьєвим, розв'язання творчої задачі складається з двох етапів — віднайдення адекватного принципу вирішення та його застосування. У контексті цього напрямку Я. Пономарьов [7] виявив факт неоднорідності результату розумової дії — наявність у ньому прямого (усвідомлюваного) і побічного (неусвідомлюваного) продуктів.

Предметом дослідження О. Матюшкіна [6] були проблемні ситуації у мисленні і навчанні. На основі аналізу вивчення проблемних ситуацій у різних психологічних напрямках і школах науковцем було запропоновано й послідовно перевірено на практиці їх типологію, в основу якої було покладено принцип невідповідності сущого і належного.

Д. Богоявленська [1] розуміє творчість як вихід суб'єкта за межі заданого, як вияв його активності, ініціативи, самодіяльності особистості. Саме аналіз процесу творчості, а не його продуктів, дозволяє провести лінію розподілу між творчими і нетворчими явищами. Відмінною рисою творчої особистості є діяльність на основі внутрішніх, у тому числі власних пізнавальних мотивів, а не зовнішніх стимулів.

Як бачимо, поглиблення розуміння мислення як творчого процесу здійснювалося за рахунок удосконалення критеріїв творчості. Спочатку в ролі такого кри-

терію розглядалося створення нового продукту, який має суспільну значущість. Далі в ролі такого критерію був введений процесуальний момент зміни домінуючих рівнів у процесі розв'язання задачі. Після цього — вияв суб'єктом інтелектуальної ініціативи. На подальшому етапі вивчення процесу творчого мислення — наявність рефлексивно-особистісної регуляції предметно — операціонального руху думки.

Відаючи належне зусиллям авторів зазначених робіт, В. Давидов вказує на об'єднувальний недолік — відсутність розробки логіко-психологічних аспектів, які дають змогу розділити мислення на «розсудкове» і розумове. На його думку, розглядати творче мислення, ігноруючи принципове між ними розходження, некоректно. Зокрема, перенесення уваги з активності суб'єкта на дійсність ситуативного характеру у формі проблемної ситуації висвітлює інший бік глибинних детермінант творчого мислення. Теоретико-методологічне обґрунтування творчого мислення в українській науці ґрунтується на наукових розвідках Г. Костюка, Г. Балла, Ю. Машбіца, В. Андрієвської, В. Моляко, А. Фурмана та інших [6; 9].

Суттєвий внесок у теоретико-методологічне обґрунтування творчого мислення було зроблено А. Фурманом. Його підхід характеризується неklasичним теоретико-методологічним змістом та введенням у науковий обіг низки моделей і конструктів, мислесхем і понять, що своєрідно пояснюють «багато опосередковану неочевидність» розвитку і функціонування будь-якого творчого процесу.

Автор чітко розрізняє:

а) методологічний розв'язок проблеми діалектики співвідношення проблемності і діалогічності у мисленнєвому процесі, що конкретизується у схарактеризуванні такого феномена як проблемно-діалогічна ситуація;

б) концепцію внутрішньої проблемної ситуації, її структурно-функціональну модель та психологічний аналіз її компонентів;

в) класифікацію джерел проблемності (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сміслова суперечність);

г) типологію внутрішніх і зовнішніх форм проблемності, у якій знаходить своє місце і «задача», і «діалог».

Продуктом його теоретико-методологічних зусиль стала психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, суттєвими досягненнями якої є: виділення навчальної проблемної ситуації як універсального джерела й атрибутивної характеристики творчого мислення; визначення і змістовне наповнення законів і закономірностей функціонування навчальних проблемних ситуацій і двофазовий характер функціонування внутрішньої проблемної ситуації у психічному світі особистості з моменту її виникнення до моменту її зняття у процесі пізнавально-пошукової діяльності.

Творчий підхід до навчання гуманітарних предметів інтенсифікує формування предметних компетентностей учнів основної школи. Зокрема, упровадження діалогічної основи під час роботи з художнім текстом на уроках української літератури сприяє ефективному формуванню предметних компетентностей учнів основної школи. Діалог корелюється із творчим мисленнєвим процесом оброблення інформації, оптимізує інтелектуальну ініціативність учнів, формує власну позицію. Діалогічна взаємодія у процесі навчальної діяльності може мати як колективний, так і індивідуальний характер. Індивідуальна форма навчальної діяльності співзвучна внутрішньому діалогу, який розвиває один суб'єкт. Це спонукає до внутрішнього діалогу, бажання самому розібратися у своїх поглядах, перш ніж їх висловити або поділитися сумнівами, разом відшукати істину. Так внутрішній діалог поступово

перетворюється на зовнішній. Діалогічність проявляється в евристичній бесіді, диспуті, дискусії з полемікою і без неї. Опертя на діалогічний принцип у викладанні гуманітарних предметів дає змогу природним шляхом реалізувати особистісний внесок усіх суб'єктів системи гуманітарної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская.— Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983.— 173 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов.— Минск, 1990.— 212 с.
3. Данильченко І. Г. Організація діалогічної взаємодії на уроках української літератури в старших класах / І. Г. Данильченко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка.— Житомир, 2010.— № 20.— С. 347–352.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии.— 2004.— № 5.— С. 3–12.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин.— М.: Педагогика, 1972.— 168 с.
6. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко.— М.: Машиностроитель, 1983.— 134 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев.— М.: Наука, 1976.— 303 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн.— СПб.: Питер, 2001.— 720 с.

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: КОМПЕТЕНЦІЇ, КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЗУНИ

Слова «компетентнісне навчання» сьогодні великими літерами накреслені на прапорі української школи. На різних рівнях проводяться теоретичні й науково-практичні семінари і конференції, педагогічні часописи рясніють статтями «з приводу», пошукові сайти на пов'язаний із проблемою запит видають десятки і сотні тисяч посилань.

Перейнявши її важливість і прагнучи іти «в ногу з часом», учитель літератури починає шукати відповідь на питання «Що і як я маю робити? З чого почати і як продовжувати? Яким має бути кінцевий результат?»

Розпочнемо з термінології, оскільки, як зауважив колись один розумний чоловік, точне визначення поняття — запорука уникнення багатьох помилок. Актуальність цих слів є очевидною.

Знання, уміння, навички і компетенції

Як ми знаємо, зміст загальної середньої освіти складають: система знань про природу, суспільство, техніку і т. п.; система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства. Тобто передбачається, зазначається і декларується, що це як предметні, так і загальнонавчальні знання, уміння й навички, і досвід діяльності і ставлення стосується їх опанування.

Загальнонавчальні уміння (їх досліджують Ю. Бабанський, С. Бондар, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Тализіна, інші вчені) опановуються у процесі вивчення усіх предметів. Виокремлюють (різні автори по-різному) такі групи загальнонавчальних умінь:

пізнавальні (когнітивні) — уміння аналізувати, систематизувати, оцінювати навчальний матеріал, робити узагальнення і висновки; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виокремлювати головне тощо;

комунікативні — володіння усним і писемним мовленням; уміння налагоджувати спілкування; чути і розуміти інших, з повагою ставитися до чужих думок; брати участь у діалозі; виступати перед аудиторією та ін.;

інформаційні — уміння добирати необхідні для виконання завдання джерела інформації; видобувати її; формулювати питання до тексту; представляти прочитане у вигляді таблиці, схеми, графіка та ін.;

організаційно-діяльнісні — уміння визначати цілі діяльності, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її тощо.

Серед загальнонавчальних умінь окремішнє і вкрай важливе місце займають організаційно-діяльнісні. Насамперед тому, що формування компетентності (компетенції) обов'язково передбачає становлення суб'єктності учня, тобто спроможності керувати своєю діяльністю:

- осмислювати сутність посталої проблеми;
- визначати цілі діяльності;
- організовувати (визначати необхідні засоби, умови тощо) і здійснювати її;
- проводити рефлексію й оцінювання досягнутого результату, процесу і своїх почуттів (себе як суб'єкта).

Однак в умовах традиційного навчання акцент, як правило, робиться на предметних знаннях, уміннях і навичках, а із загальнонавчальних знань і вмінь формуються ті, що стосуються опанування предметом: пізнавальні, комунікативні, частково інформаційні. Досвід діяльності і ставлення також обмежується найчастіше роботою із завданнями з конкретного предмета. Вироблення організаційно-діяльнісних умінь фактично ігнорується. Учень не є суб'єктом діяльності, він не осмислює її, не усвідомлює себе діячем.

В умовах компетентнісного підходу акцент зміщується із засвоєння знань про предмет на засвоєння знань про діяльність і, відповідно, на вироблення умінь осмислювати її і себе як діяча. Таким чином, якщо ми в ЗУНах виокремимо, окрім предметної, ще й загальнонавчальну складову і забезпечимо формування не лише предметних, а й надпредметних умінь (серед останніх наголосимо на ролі організаційно-діяльнісних!), то одержимо компетенцію:

Предметні ЗУНи + загальнонавчальні ЗУНи + досвід діяльності і ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності = компетенція.

Ось це, на наш погляд, і є та ознака, яка розрізняє «традиційні» ЗУНи і компетенції. Ще раз підкреслимо, що компетенції — об'єктивна категорія, їхній зміст відображається у навчальних програмах у вимогах до рівня навченості учнів з предмета. Мають там бути і всі загальнонавчальні уміння. Зараз цього немає. Що робити вчителів, про це пізніше.

Компетенції і компетентності: спільне і відмінне

Різничитання термінів, як видається, зумовлене тим, на який із двох поширених у світовій практиці підходів орієнтується автор. Представники першого співвідносять *компетентність* із грецьким («*apete*») та латинським («*virtus*») поняттями,

що описують *якості особистості*. Не певні уміння, а саме достоїнства, позитивні якості, які цінуються в суспільстві. Інший підхід — аналіз самої діяльності, тих її елементів, які свідчать про досягнення заданого результату і, відповідно, про наявність компетенцій.

Видається, що українські вчені й освітянське керівництво останнім часом усе очевидніше схиляються до першого підходу. Так, якщо в Концепції літературної освіти (затверджена колегією МОН у серпні 2010 року) йдеться про формування лише компетенцій (дефініція вживається як синонімічна до «компетентність»): читацьких, мовленнєвих тощо, то Державний стандарт базової і повної середньої освіти (листопад 2011 року) містить обидва поняття і подає їх визначення:

Компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Компетенція — суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Перша відмінність, що впадає в око, компетентність — це особистісна *якість*, компетенція — сформований державою, тобто заданий зовні *перелік вимог до рівня навченості*, який пропонується учневі для опанування.

Визначають компетентність і як «рівень готовності й уміння діяти», (О. Савченко), що за своїм змістом тотожне дефініції «здатність». З'ясування сутності поняття «готовність» допоможе визначити ще одну відмінність компетенції і компетентності.

У науці існують різні погляди на зміст дефініції «готовність». Представники функціонального підходу (Д. Узнадзе, В. М'ясищев та ін.) розглядають її крізь призму психічних процесів, прихильники особистісного підходу (В. Сластонін, Б. Анан'єв та ін.) трактують готовність як прояв індивідуальних якостей. Однак усі відзначають обов'язкову наявність у структурі готовності **позитивної настанови** (мотивації) і **свідомого прагнення** до діяльності.

Саме **позитивної** настанови, яка формується, серед іншого, на основі **позитивного досвіду** діяльності, оскільки негативний досвід «блокує» формування позитивної настанови і прагнення діяти. «Усвідомлення прагнення» передбачає, що учень знає і осмислює свої психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності, себе як читача.

Таким чином, вносимо зміни у нашу «формулу»: додавши до компетенції позитивний досвід діяльності учня як суб'єкта діяльності і сформовану на цій основі позитивну настанову, одержимо готовність діяти, найвищим проявом якої є компетентність.

Компетенція (предметні і загальнонавчальні ЗУНи, досвід ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності) + позитивний досвід діяльності + позитивна настанова = готовність діяти = компетентність.

Іншими словами, якщо учень не лише знає і вміє, а й любить і хоче діяти (наприклад, читати) і усвідомлює своє прагнення, мотиви, можемо вести мову про сформованість у нього читацької компетентності, якщо ж «знає і вміє», але не любить і самостійно не здійснює певної діяльності (аналізує твір, але не любить читати) говоримо про сформовану компетенцію (володіння визначеним програмою обсягом знань і вмінь).

Компетентна людина, потрапивши у незвичну ситуацію, не губиться, тому що знає і вміє оцінити нові виклики, знає свої можливості, може визначити, які з на-

явних знань і вмінь тут потрібно застосувати, до кого, за потреби, звернутися по допомогу і як це зробити, уміє спланувати й організувати власну (а за потреби й колективну) діяльність.

Володіючи інформаційною компетентністю, учень у змозі підготувати (не списати або «скачати» з Інтернету, а самому написати!) реферат на складну тему, оскільки вміє шукати, знаходити, обробляти, аналізувати, систематизувати інформацію. Маючи сформовану навчальну компетентність, спроектує за потреби (наприклад, тривала хвороба) власну освітню траєкторію: визначить обсяг навчального матеріалу, спланує і організує його вивчення, відрефлексує (проаналізує) й оцінить досягнуте. Наявність комунікативної компетентності дасть змогу брати активну участь в обговоренні проблеми (чути не тільки себе, а й інших, критично аналізувати почуте й коректно відповідати), формування соціальної компетентності навчить переборювати невпевненість, а за потреби брати на себе відповідальність за виконання дорученої справи. І найголовніше — учень хоче і прагне діяти.

Таким чином, поняття «компетентності» набуває зримих обрисів, перетворюючись з абстракції на щось конкретне і відчутне.

Компетенції і компетентності: структура

Компетентність є складним інтегративним системним утворенням. З одного боку, «по горизонталі», це сукупність компетентностей (наприклад, інтерпретаційна компетентність у складі читацької). «По вертикалі» компетентність складається із компетенцій, які, відповідно, мають свою структуру (наприклад, літературознавча компетенція). Нагадаємо, що компетенція — об'єктивна категорія: рівень знань, умінь, навичок, ставлень визначається і закріплюється певним чином державою. Таким чином, якщо мова йде про «готовність, здатність, бажання» здійснювати аналіз твору, матимемо літературознавчу компетентність, якщо ж ідеться про закріплені у навчальній програмі літературознавчі знання, вміння тощо, — літературознавчу компетенцію. Це, так би мовити, на функціональному рівні.

Розглядаючи компетентність як психічне утворення, вчені виокремлюють у її складі такі компоненти:

- емоційно-ціннісний (почуття, настанови, мотиви, якості, емоції, пов'язані з позитивним досвідом та ін.);
- когнітивний (знання предметні, а також про себе, діяльність тощо);
- практичний (предметні і загальнонавчальні уміння, позитивний досвід діяльності).

Здебільшого називають три групи компетентностей: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Такий підхід відображено і в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти:

Ключова компетентність — спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Міжпредметна компетентність — здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей.

Предметна (галузева) компетентність — набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Предметні (галузеві) компетентності стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета, і для їх опису використовуються такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «виявляє ставлення і оцінює» тощо.

Відповідно на три групи поділяються і компетенції.

В Україні найчастіше виділяють такі компетентності (у різних авторів і в різних документах переліки різняться): ключові (уміння вчитися, комунікативну, інформаційно-комунікаційну, соціальну, громадянську, загальнокультурну, підприємницьку, здоров'язбережувальну); міжпредметні (естетичну, природничо-наукову, математичну та ін.), предметні (комунікативну; літературну; мистецьку; природничо-наукову; математичну, проектно-технологічну; інформаційно-комунікаційну, суспільствознавчу, історичну, здоров'язбережувальну та ін.).

Як бачимо, деякі компетентності одночасно представлені як ключові і предметні, міжпредметні і предметні. Це означає, що вони формуються як засобами окремого предмета (наприклад, комунікативна компетентність є об'єктом уваги на уроках мови), так і всіх навчальних дисциплін.

Компетентності — літературна, читацька...

Про читацьку компетентність ідеться у працях психологів, методистів (Я. Андреева, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Е. Соломка, Н. Чепелева та ін.). «Державний стандарт початкової загальної освіти» метою літературного читання визначає с ме формування читацької компетентності, підкреслюючи, що вона є «базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності». Однак у «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» йдеться лише про предметну літературну компетентність. Але ж, погодьмося, це не зовсім одне і те ж.

Думається, маємо говорити про читацьку міжпредметну (якщо не ключову) і читацьку предметну (її можна назвати літературною) компетентності. (Так, до речі, потрактовано комунікативну компетентність). У першому випадку читацька компетентність буде складовою інформаційно-комунікаційної, формуватиметься на міжпредметному рівні, у другому — її становлення відбуватиметься засобами літератури. Окрім того, що це логічно, будуть «юридичні» підстави вважати формування читацької компетентності турботою не лише словесника, а й інших учителів. Утвердження в науці такого підходу стане згодом підставою для внесення змін і до освітніх документів. Не кажучи вже про шкільну практику.

Маємо й іншу колізію. Державний стандарт, як зазначають його розробники, «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів», а у програмі з української літератури питання формування читацької компетентності (у подальшому вживатимемо саме цей термін) свого розв'язання не знаходить. У проекті програми з літератури слово «читач» вжито чотири рази і один раз — «читацькі інтереси». Про читацькі чи, бодай, літературні компетентності чи компетенції немає жодної згадки.

Особистісно зорієнтоване і компетентнісне навчання

Формування готовності і здатності діяти — одне з головних завдань і особистісно зорієнтованого навчання, стратегічною метою якого є особистісний розвиток учня. Сформованість компетентностей — одна з його складових.

Маємо усвідомити, сприйняти і прийняти ключові відмінності знаннезорієнтованого і особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання. Одна з них — об'єкт і вектор спрямованості пізнання. У знаннезорієнтованій парадигмі — це зовнішній світ (математичні, фізичні, хімічні, біологічні об'єкти, художній твір тощо). У компетентнісно і особистісно зорієнтованих парадигмах вектор діяль-

ності спрямовується на пізнання суб'єктом самого себе, процесу взаємодії зі світом і смислу власної діяльності. Процес пізнання і перетворення зовнішнього світу є засобом для цього.

Таким чином, головною дійовою особою стає учень, а вчитель має допомогти йому осмислити не лише твір, а й себе і свої взаємини зі світом (себе-у-світі), визначити мету, способи діяльності, рівень домагань тощо. При цьому мета — не лише «Що я маю засвоїти?», а й «Для чого? Як? Який смисл засвоєння?»

Звідсіля кілька важливих висновків: на зміну монологічності навчання (говорить в основному вчитель) приходять діалогічність (учитель і учень шукають відповіді на важливі для обох ціннісно-сміслові питання, пов'язані з проблематикою виучуваного твору); предметні знання і вміння — лише засіб самопізнання; самотворення учня неможливе без його активної діяльності.

Учителю на шляху впровадження інновацій підстерігають перешкоди, усвідомлення яких допоможе швидше досягнути успіху. Про одну з них уже йшлося: це погляд на компетентісно-зорієнтоване навчання як певну абстракцію і зведення його сутності до оволодіння лише предметними знаннями і вміннями на рівні «могти застосовувати за потреби». Такий підхід неминуче повертає вчителя до звичних йому ЗУНів.

Інша небезпека полягає в абсолютизації компетентісного підходу, що може призвести до повторення ситуації, що склалася у школі з уведенням ЗНО: головним об'єктом турботи частини вчителів стала підготовка до тестування, яка часто нагадує своєрідне тренування. Гарна ідея дискредитується. Але якщо у цьому випадку недопрацювання почасти компенсуються позитивом появи потужного бар'єра на шляху хабарництва під час вступу до вишів (та й явище «натаскування», на щастя, не стало всезагальним), компетентісний підхід за такого його трактування компенсаторних якостей не має (принаймні вони не проглядаються).

Висновок — досягнення позитивного результату від упровадження компетентісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно-зорієнтованим. Їх можна вважати двома «пелюстками» одного осердя — розвивального навчання, які разом забезпечують рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими. Без сприйняття і прийняття цього факту школа справді може опинитися в ситуації, коли навчатимуть «того ж самого», лише названого іншими словами. Про усвідомлення небезпеки свідчить обнадійливий факт, що у Стандарті наголошується на необхідності поєднання трьох підходів: особистісно-зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного.

Компетентність: формування

Відповівши на питання «Що формувати?», поміркуємо над іншим — «Як?». Якщо компетентність — «готовність, здатність і бажання діяти», то, очевидно, навчальний процес і має бути спрямований на набуття позитивного досвіду самостійної діяльності і формування позитивного ставлення. Причому не тільки у предметній, а й у надпредметній сфері, пов'язаній з оволодінням надпредметними знаннями і вміннями.

Зарубіжні і вітчизняні вчені відзначають великі потенційні можливості у формуванні компетентностей проектного навчання, технологій розвитку критичного мислення, дебатних та ігрових технологій, інтерактивного навчання, створення учнівських портфоліо. Саме ці методики і технології забезпечують самостійність учня, включення його у навчальний процес, становлення загальнонавчальних умінь, пошук особистісних смислів діяльності, збільшення кількості проблемних і відкри-

тих практикозорієнтованих запитань і завдань, оволодіння різноманітними соціальними ролями, що сприяє самопізнанню, і, що дуже важливо, **ЗАТРЕБУВАНІСТЬ** особистісних якостей через створення ситуації вибору. (Кожна з цих методик і технологій заслуговує і потребує окремої розмови, але тут обмежимося їх переліком).

Звичайно, і в цьому випадку існує небезпека, що вчитель зосередиться лише на предметній складовій. На жаль, у Стандарті (частині, що стосується літературної освіти), діяльнісна (названа стратегічною) лінія, яка забезпечує формування загальнонавчальних (зокрема й організаційно-діяльнісних) умінь, відсутня. Наявна, але подана надто стисло і загально у Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови, дещо ширше — іноземних мов. Хоча саме вона, як підкреслено в документі, «сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем».

Приклад комплексного розв'язання проблеми формування загальнонавчальних умінь знаходимо у Стандартах другого покоління Російської Федерації і документах, розроблених на їх основі. Так, Основна освітня програма навчального закладу не лише декларує орієнтацію на формування компетенцій і компетентностей, особистісний розвиток учня, а й містить окремий розділ, присвячений розвитку універсальних навчальних дій (загальнонавчальних умінь): особистісних, регулятивних, комунікативних, пізнавальних. Досягнення запланованого результату забезпечують чотири **міждисциплінарних** (підкреслення наше. — А. Ф.) програми: «Формування універсальних навчальних дій», «Формування ІКТ-компетентності учнів», «Основи навчально-дослідної і проектної діяльності», «Основи смислового читання і робота з текстом». Перелік умінь, якими повинен оволодіти випускник основної школи, складається з двох частин: обов'язкової і бажаної для засвоєння.

Так, у частині, що стосується регулятивних навчальних дій (їх ми називаємо організаційно-діяльнісними), програма передбачає, що *випускник навчиться* (обов'язкова частина): цілевизначенню...; самостійно аналізувати умови досягнення цілей...; планувати шляхи досягнення цілей; встановлювати цільові пріоритети; уміти самостійно контролювати свій час і керувати ним; приймати рішення у проблемній ситуації...; здійснювати констатувальний і попередній контроль за результатом і способом дії...; адекватно самостійно оцінювати правильність виконання дій і вносити необхідні корективи у виконання...

Окрім того, *випускник матиме змогу навчитися* (варіативна частина): самостійно ставити нові навчальні цілі...; будувати життєві плани в часовій перспективі; під час планування досягнення цілей самостійно, повно й адекватно враховувати умови і засоби їх досягнення; виокремлювати альтернативні способи досягнення цілей і вибирати найефективніший; основам саморегуляції...; здійснювати пізнавальну рефлексію та ін.

Увага до проблем формування оргдіяльнісних умінь знайшла своє логічне продовження і в програмі з літератури, де зазначено, що *випускник* школи, зокрема, *навчиться* «визначати для себе актуальну і перспективну мету читання художньої літератури; вибирати твори для самостійного читання».

У наших реаліях, коли діяльнісна лінія не представлена і в діючій програмі з літератури, і в її новому проекті, маємо виходити з того, що тягар формування загальнонавчальних умінь (зосередимося зараз лише на оргдіяльнісних) лягає на

учителя-предметника. Спробуємо допомогти. Насамперед, запропонуємо програму формування оргдіяльнісних умінь (наводимо, як приклад, програму для 5 класу):

5 клас

Учень...

розуміє сутність цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії і оцінювання діяльності, **усвідомлює** їх особистісну значущість;

знає способи і форми роботи з цілями, планування, види рефлексивних запитань, способи і форми проведення рефлексії та оцінювання; назви читацьких якостей;

осмислює з допомогою вчителя себе як читача;

позначає у запропонованому вчителем переліку цілей на тему (семестр) ті, що стосуються конкретного уроку, досягнуті, особистісно значущі;

визначає власні цілі заняття, доповнює ними загальний перелік, **обговорює й узгоджує** у парі (групі, з класом) власні цілі із загальними, **виробляє** спільні цілі заняття (самостійно, у парі, групі);

бере участь в обговоренні запропонованого вчителем плану на урок, **подає пропозиції** щодо його доповнення або зміни, **обґрунтовує** логічність запропонованої послідовності дій, **планує** спільну діяльність у парі (групі) **працює** за запропонованим планом, **стежить** за його дотриманням;

визначає з допомогою вчителя необхідні засоби (підручник, довідники тощо);

знає обов'язки члена групи; **організовує і здійснює** з допомогою вчителя навчання у парі (малій групі);

аналізує досягнення цілей уроку (теми, семестру), **зіставляє** одержаний результат із запланованим; **відрефлексовує** процес власної і колективної діяльності за допомогою 5–7 запитань; **дає** словесну оцінку власної і колективної діяльності на основі запропонованих критеріїв; спільно з однокласниками (усно, письмово) у парі (групі) **підводить підсумки** уроку; **аналізує** й словесно оформляє свої почуття; **користується** різними способами рефлексії та оцінювання настрою, процесу та результату діяльності (словесним, графічним, кольорописом, використання різноманітних схем, таблиць тощо); **працює** з картками само- і взаємооцінювання.

Наголосимо, що **формування організаційно-діяльнісних умінь є наскрізною проблемою: уміння ставити цілі, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати свою навчальну діяльність, вслухатися в себе і фіксувати зміни у внутрішньому світі формуються на кожному уроці!**

Виокремлюємо програму формування читацьких знань і вмінь, що забезпечують становлення суб'єктності учня-читача:

Клас	Вимоги до рівня сформованості читацьких знань і вмінь
5	Учень Знає: зміст понять «читач», «читання», «уміти читати»; перелік читацьких умінь і якостей; Усвідомлює практичну й особистісну значущість знань і вмінь; Уміє: відрефлексувати свою читацьку діяльність.
6	Учень Знає: види роботи з текстом; характеристику окремих видів читачів; Уміє: схарактеризувати себе як читача.
7	Учень Знає: сутність понять «читацький розвиток», зміст його складників; сутність окремих читацьких стратегій; алгоритм прочитання художнього та наукового тексту; Уміє: застосовувати окремі читацькі стратегії залежно від поставленого завдання; розглядати текст за певним алгоритмом.

8	<p>Учень</p> <p><i>Знає:</i> сутність читацьких стратегій; сутність понять «читацька самосвідомість», «читацька діяльність», «читацьке спілкування»;</p> <p><i>Уміє:</i> розглядати текст за певним алгоритмом; схарактеризувати свій читацький розвиток, планувати його.</p>
9	<p>Учень оволодіває зазначеними знаннями і вміннями у повному обсязі, удосконалює їх, вибудовує індивідуальну програму читацького розвитку</p>

Досвід упровадження цих програм членами творчих груп з проблем особистісно зорієнтованого навчання літератури та лабораторії ОЗОН Рівненського ОІППО свідчить про продуктивність такого підходу. Навіть за умови часового цейтноту, забезпечивши системність і систематичність роботи, учителі досягають позитивних результатів, їхні вихованці крок за кроком вчаться керувати своєю читацькою діяльністю.

Компетентності: оцінювання

Однією з ключових ознак компетентності є **ситуативність** прояву. Компетентність існує як потенціал і проявляється за потреби. Звідси висновок: якщо ми хочемо з'ясувати рівень сформованості компетентності, повинні створити ситуацію, де б її присутність/відсутність проявилася. Іншими словами, ситуація повинна спонукати учня актуалізувати досвід діяльності, застосувати всі наявні предметні і загально-навчальні знання і вміння.

Потрібен механізм, певні оцінювальні техніки, які дали б змогу це зробити. Зрозуміло, що традиційний інструментарій, з допомогою якого ми перевіряємо рівень предметних знань, умінь і навичок, малоприматний. Для оцінювання рівня сформованості компетентностей необхідні спеціально структуровані комплексні завдання і окрема шкала (О. Пометун).

Що ми контролюємо та оцінюємо в умовах «традиційного» навчання? Досягнення мети уроку; рівень одержаних знань; рівень здібностей учнів. Є ще й мотиваційна функція, однак реально оцінка частіше виступає засобом покарання, ніж заохочення. Та й контролююча функція за умови відсторонення учня від процесу оцінювання реалізується лише частково через часту необ'єктивність оцінки.

В особистісно зорієнтованому навчанні оцінюється як навченість, так і навчуваність, а також розвиток особистісних структур, в компетентісно зорієнтованому — ще й сформованість компетентностей. Тому доречним видається запропонований А. Хуторським термін «освітня діагностика». Вона включає в себе «контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію, виявлення динаміки освітніх змін, перерозподіл цілей, уточнення освітніх програм, корекцію навчання, прогнозування подальшого розвитку подій».

До традиційної оцінки додаються інші форми (есе, тести, самооцінювання, спостереження, папки успіху, словесне оцінювання). Змінюється шкала: не лише 12-бальна система, а й рівень (*високий, середній, низький*); частота прояву певної якості (*завжди, часто, рідко, ніколи*).

Учені (Г. Б. Голуб, І. С. Фішман) розробляють і апробують технологію внутрішнього і зовнішнього оцінювання. Внутрішнє оцінювання (його називають формувальним) здійснюється самим учнем і вчителем на основі спостережень, контролю за ходом виконання окремих видів робіт (скажімо, проекту), аналізу аркушів само- і взаємооцінювання тощо. Така оцінка відзначається суб'єктивністю, і її роль — стимулювати оцінну діяльність учня, сформувати здатність до адекватного самооцінювання, дати інструмент самоконтролю. Таким чином, виконуючи

в основному мотиваційну функцію, формувальна оцінка разом розвиває одне із важливих загальнонавчальних умінь. Приклад — учнівське робоче портфоліо, або папка успіху.

Зовнішня оцінка виставляється на основі виконання учнем спеціального завдання. Про сутність і методику розробки і застосування компетентнісно зорієнтованих завдань ідеться у статті С. В. Ревчук, члена лабораторії особистісно зорієнтованого навчання літератури Рівненського ОІППО, видрукуваній у цьому ж числі (за що окрема вдячність редакції).

Підсумуємо сказане.

Успішною в сьогоднішній день може бути лише людина, яка:

- знає предмет діяльності, уміє працювати з ним;
- володіє управлінським циклом (може самостійно сформулювати проблему, що потребує розв'язання, визначити цілі, спланувати й організувати діяльність, здійснити її, відрефлексувати й оцінити результати, внести, за потреби, корективи);
- знає і осмислює себе (психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності тощо) і власну діяльність;
- має сформовану позитивну настанову на діяльність, усвідомлене прагнення діяти.

Таку людину ми називаємо компетентною, її особистісну характеристику (якість) — компетентністю.

Компетенція — це заданий зовні перелік вимог до рівня знань, умінь і навичок, досвіду і ставлення учнів. Як предметних, так і надпредметних, серед яких важливу роль відіграють організаційно-діяльнісні. Їх сформованість визначає рівень суб'єктності учня — обов'язкової ознаки компетентності.

Компетентності поділяються на: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Читацьку компетентність трактуємо як міжпредметну (складову інформаційно-комунікаційної) і предметну (її можна назвати літературною).

Досягнення позитивного результату від упровадження компетентнісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно зорієнтованим, що забезпечує рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими.

Великі потенційні можливості у формуванні компетентностей мають технології проектного навчання, розвитку критичного мислення, дебатні, ігрові, інтерактивного навчання, створення учнівських портфоліо, які забезпечують суб'єктність учня, оволодіння різноманітними соціальними ролями, затребуваність особистісних якостей.

Оцінювання рівня сформованості компетентностей потребує розробки нових підходів, методик. Оцінюватися мають не лише предметні, а й загальнонавчальні уміння, досвід і наявність позитивної настанови на діяльність. Змінюється шкала і форми оцінювання (аркуші само- і взаємооцінки, есе, папки успіху, виконання комплексних компетентнісно зорієнтованих завдань та ін.).

...Компетентнісно зорієнтоване навчання тяжко торує свій шлях. Чому? Відповідь проста: його упровадження у практику роботи загальноосвітньої школи потребує докорінної перебудови і змісту, і навчального процесу, і механізмів оцінювання, і самого вчителя. Перший крок до цього — осмислення посталих проблем. Компетентності «складно формувати, а ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у ХХІ столітті неможлива» (О. Савченко). Пам'ятаймо про це!

**Компетентісно зорієнтовані завдання:
проблеми термінології, типології, створення**

Аналіз публікацій у педагогічних і методичних джерелах засвідчує, що коло питань у розгляді компетентісного навчання поступово звужується від загальнотеоретичних до вузькопредметних, практичних. Однак дослідники і вчителі-практики у своїй діяльності стикаються з багатьма труднощами. Серед найбільших, як видається, — розробка інструментарію формування компетентностей і оцінювання якості компетентісно зорієнтованого навчання.

Розглянемо можливі шляхи розв'язання проблем, що стосуються створення компетентісно зорієнтованих завдань. Пропонуючи власне бачення підходів, спираємось як на вітчизняний (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Кузьмінська, Н. Морзе, О. Онопрієнко, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Ситченко, В. Уліщенко та ін.), так і зарубіжний (С. Бригалова, Л. Стрельцова, А. Хуторської, М. Шалашова та ін.) досвід.

Яке завдання можна вважати компетентісно зорієнтованим?

У чому полягає новизна компетентісно зорієнтованих завдань? Якщо трактувати компетентність лише як сукупність предметних і загальнонавчальних знань, умінь і навичок (як це часто буває), приходимо до парадоксального висновку: будь-яке завдання, що вимагає не відтворення інформації, а певної дії з нею, є компетентісно зорієнтованим.

То, може, мають рацію ті вчителі (а подекуди й науковці), хто стверджує, що «це все вже було, тільки називалося іншими словами»? Звичайно ж, ні! Проаналізуємо. Справді, здебільшого виконання будь-якого завдання потребує звернення не лише до предметних, а й загальнонавчальних знань і умінь (найчастіше, особливо в реаліях сьогодення, когнітивних і комунікативних). Але компетентність, як ми вже знаємо, включає не лише *здатність* застосовувати засвоєні знання і вміння, а й *готовність* до дії. А готовність — нагадаємо — не можна сформулювати без:

а) оволодіння усім комплексом організаційно-діяльних умінь (ставити цілі, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати власну діяльність, вносити, за потреби, необхідні корективи);

б) вироблення позитивної настанови на діяльність (у нашому випадку, читачку), що передбачає розуміння її практичної значущості особисто для себе; передчуття одержання задоволення від дії, що можливе лише за умови переживання успіху.

Якщо врахувати, що йдеться про готовність учня до самостійної діяльності, то очевидно є необхідність зміщення акцентів з предметної на надпредметну її складову, оскільки «пізнавальна самостійність передбачає здатність індивіда своїми силами організувати свою пізнавальну діяльність і здійснювати її для вирішення нової пізнавальної проблеми» (В. Тюріна).

За такого підходу стає зрозуміло, що з допомогою лише «традиційних» завдань (попри те, що вони є компетентісно зорієнтованими) проблему не вирішити.

Проілюструємо сказане. П'ятикласник одержує завдання визначити спільне між легендами «Як виникли Карпати» і «Чому в морі є перли і мушлі». Воно є компетентісно зорієнтованим, оскільки потребує задіяння на основі предметного матеріалу умінь аналізувати, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Однак чи розуміє учень, з якою метою має виконувати його? А якщо знає, чи приймає мету? Наскільки вона є особистісно значущою, виступає мотиваційним стимулом до дії? А як визначить п'ятикласник, чи правильно він виконав завдання: усі ознаки по-

трібно вказувати чи можна обмежитися кількома? Як (усно, письмово, у вигляді таблиці, схеми тощо) і кому (сусідові по парті, групі, класу, лише вчителю) він має представити результат? По-друге, чи володіє учень достатнім рівнем виконавських умінь? Ставлячи завдання такого типу, учителі й автори підручників апіорі припускають, що він уже вміє планувати, організовувати, здійснювати свою діяльність, тобто володіє управлінським циклом. А якщо не володіє? А якщо частина учнів володіє, а окремі школярі — ні? Зрозуміло, що в такому випадку вони стикаються з труднощами, переборення яких не завжди буде успішним. Про позитивну настанову, звичайно ж, не йдеться: розчарування, зневіра у власних силах породять нехтї до подальшої діяльності.

Висновок очевидний: потрібен додатковий, нетрадиційний інструментарій. Ним і є **компетентісно зорієнтоване завдання** — спеціально створена дидактична конструкція, що використовується з метою формування і перевірки рівня предметних, міжпредметних і ключових компетенцій (компетентностей).

З позиції методики літератури компетентісно зорієтованим вважатимемо літературознавче (філологічне) завдання, виконання якого з огляду на визначену мету спонукає учня до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних знань і умінь, освоєння нових способів роботи з текстом, пошуку необхідних джерел інформації. Результатом виконання КОЗЗ є формування літературної (предметної) і читацької (загальнопредметної) компетентностей.

Компетентісно зорієтовані завдання спонукають до дії, оскільки спрямовані не на відтворення інформації, а на організацію самостійної пошукової і творчої діяльності школярів з метою розв'язання протиріччя між заданим і невідомим. Як правило, такі завдання передбачають вихід за межі предметного матеріалу, мають не лише навчальну, а й життєву цінність, оскільки ґрунтуються на актуальному (цікавому для учня) матеріалі, містять опис певної ситуації, яка пояснює потребу виконання. Саме єдність вказаних ознак дає підстави для виокремлення цього типу завдань як самостійної дидактичної і методичної одиниці.

У процесі навчання компетентісно зорієтовані завдання виступають у ролі технологічного інструмента реалізації компетентісного підходу, забезпечують шляхом створення ситуації успіху і визначення особистісних смислів позитивну настанову на читацьку діяльність.

Назвемо ще кілька ключових **ознак**:

1. *Учневї надається план*, своєрідний вказівник-орієнтир щодо послідовності дій.
2. *Наявна відповідь та інструмент* перевірки правильності виконання, що дає можливість учневі самому оцінити власну роботу, а вчителю — об'єктивно оцінити всіх учнів.
3. *Недостатність* або *надлишковість даних* передбачає їхній аналіз і вибір або пошук необхідних джерел інформації і самостійне поповнення наявного багажу, освоєння нових засобів і шляхів діяльності.

Компетентісно зорієтовані завдання виконують такі **функції**:

- *мотиваційна* (представлення життєвої (проблемної) ситуації із залученням актуального для учня матеріалу забезпечує його внутрішню мотивацію);
- *створення психологічно комфортних умов* для організації і здійснення навчальної, у т.ч. читацької, діяльності;
- *активізації пізнавальної діяльності* (внутрішня спонука мобілізує школяра, активізує його мислительну діяльність);

- *організаційна* (наявність плану дій допомагає учневі вибудувати правильний маршрут прямування і вирішення поставлених завдань);
- *формувальна* (засвоюються способи дій, виробляються уміння не лише оперувати предметним матеріалом, а й залучати знання і вміння із суміжних дисциплін, загальнонавчальні знання і вміння);
- *оцінювальна* (оскільки компетентність виявляється лише в діяльності, саме застосування компетентнісно зорієнтованих запитань, завдань, задач і тестів дає змогу з'ясувати рівень її сформованості);
- *світоглядна* (учень одержує змогу побачити цілісну картину світу у взаємозв'язках і взаємозалежностях фактів і явищ із різних сфер, навчальних предметів тощо);
- *особистісна* — через створення ситуації успіху сприяє ствердженню особистістю власного «Я».

Проблеми термінології, типології, структури.

Вважаємо, що проблема розробки термінологічного апарату компетентнісно зорієнтованого навчання є однією з ключових у його ствердженні як дієвого інструмента формування особистості нового типу. Саме термінологічна невідпрацьованість і неузгодженість стає однією з перешкод для створення банку методик, які забезпечили б досягнення задекларованих в освітніх документах цілей.

У проаналізованих дослідженнях вживаються як синонімічні і взаємозамінні дефініції «компетентнісно зорієнтоване завдання» і «компетентнісно зорієнтована задача». Та й у поняття «компетентнісно зорієнтована задача» часто вкладається різний зміст. Спробуємо розібратися.

За своєю спрямованістю, сутністю, а почасти і структурою компетентнісно зорієнтовані завдання мають ознаки проблемності, евристичності, ситуативності і є близькими до тих, що пропонуються в ТРВЗ.

Взявши за основу твердження В. Тюріної про пізнавальні задачі, зазначимо, що компетентнісно зорієнтовані завдання можуть мати різну форму: проблемні запитання (напіввідкриті і відкриті), проблемні завдання (евристичні, творчі, оргдіяльнісні) і компетентнісно зорієнтовані задачі (філологічні і комплексні). «Форма... не змінює сутності — всюди є наявним зв'язок відомого з невідомим», потреба в самостійному освоєнні нових знань, умінь, способів діяльності.

Пропонована класифікація, на наш погляд, дає змогу представити поняття «компетентнісно зорієнтоване завдання» як цілісність і водночас побачити його структуру.

Із сутністю проблемного запитання учитель добре знайомий. На нього не можна відповісти односкладно/однозначно, оскільки формулювання вимагає не простого відтворення інформації, а пошуку відповіді, у процесі чого освоюються не лише нові знання, а й способи діяльності. Наприклад: «*Що ви можете сказати про Миколу Вінграновського на основі аналізу його вірша «Перша коліскова»?*

Питання, відповідь на яке науці вже відома або її можна передбачити, називаємо *напіввідкритими* (*Чи можна вважати героя роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Чіпку «пропацюю силою»?*). Можуть бути запитання, відповідь на які не знає ні вчитель, ні «велика» наука, так звані *відкриті* (*Що станеться, якщо зникнуть книги?*)?

Проблемні завдання спрямовують увагу учня на розв'язання певної проблеми уже своїм формулюванням. Завдання, кінцевим результатом розв'язання яких є «наукове відкриття», вважатимемо *евристичним*: *Дайте власне визначення літератури-*

рознавчого поняття «метафора». Якщо ж ідеться про розробку «мистецького продукту» — маємо справу з **творчим** завданням: *Створи рекламу (бук-трейлер) до повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною». Ордіяльнісні* завдання мають на меті перевірку сформованості в учнів відповідних загальнонавчальних умінь: *Оціни власну роботу та діяльність сусіда (групи, класу, вчителя), скориставшись запропонованими критеріями (або визнач свої).*

Компетентнісно зорієнтована задача — вид навчального завдання зі специфічною структурою, виконання якого потребує задіяння наявних або освоєння нових предметних і загальнонавчальних знань і вмінь з метою розв'язання побудованої на предметному і життєвому матеріалі проблемної ситуації.

Компетентнісно зорієнтовані задачі містять не лише вказівку на дії, які потрібно виконати («Доведіть», «Прочитайте і скажіть», «Визначте» тощо), а й «інструкцію» («Для цього прочитайте...»), посилання на джерело (текст поезії, фрагмент прозового твору тощо). Наприклад: («Прочитайте уважно слова першого новобранця (переклад «Приїом у запорозжів»). Розкажіть на основі їх аналізу про характер хлопця»). Іноді компетентнісно зорієнтовані задачі можуть містити і питання: «Прочитайте уважно розмову між Силуном і Карпом (легенда «Як виникли Карпати»). Що ви можете сказати на основі аналізу тексту про характери героїв?».

Для формування предметної (літературної) чи загальнопредметної (читацької) компетентностей використовуємо побудовані на літературному матеріалі філологічні задачі.

Комплексні задачі містять опис певної життєвої проблеми, для вирішення якої учень має застосувати (або набути) необхідні знання і вміння. Саме під час розв'язання комплексної задачі реалізується одна з ключових ознак компетентності — ситуативність прояву.

Комплексні задачі мають таку структуру:

- опис життєвої ситуації, яка мотивує учня на виконання (у філологічній задачі здебільшого відсутня);
- завдання у формі задачного формулювання (вказується форма представлення результату: схема, конспект, відповідь з трьох (п'яти, десяти) речень, повідомлення обсягом 0,5 сторінки (однієї, двох тощо));
- джерело (текст), що містить необхідну для виконання завдання інформацію;
- відповідь (відсутня у завданні);
- бланк відповіді (за потреби);
- інструмент перевірки (ключ, модельна відповідь, аналітична шкала).

Саме таку структуру мають компетентнісно зорієнтовані задачі, які пропонуються до застосування у школах Російської Федерації. В Україні цим шляхом іде вчитель української мови і літератури Гоцанської ЗОШ Рівненської області Софія Ревчук.

Наведемо приклад розробленого вчителькою завдання.

Характеристика завдання: 5 клас.

Тема уроку. Слово в житті людини. Краса світу і людської душі в художньому слові. Образне слово — першоелемент літератури.

Ключова компетентність: інформаційна.

Аспект: витяг вторинної інформації.

Рівень 1.

Андрій із Миколою посперечалися про те, чи легко бути читачем. Микола стверджував, що головне знати букви і розуміти зміст окремих слів і речень. Андрій за-

перечував йому. Хто з хлопчиків має рацію? Відповідь на це запитання знайдете в підручнику. Для цього прочитайте статтю на с. 5 (Коваленко Л. Т. Українська література. Підручник для 5 класу. — К., 2013) і підкресліть правильні відповіді.

1. По-справжньому читати — значить бачити все, що стоїть за словом, творити у своїй уяві особливий світ.
2. Читати — не лопатою копати.
3. Читання хліба не дає.
4. Щоразу, відкриваючи нову книжку, ти починатимеш діалог з автором.

Інструмент перевірки: ключ

Правильна відповідь: 1 і 4.

І філологічні, і комплексні задачі за структурою можуть бути **повними** і **неповними**. **Повною** задача є тоді, коли наявні всі елементи (опис життєвої ситуації, завдання у формі задачного формулювання, джерело, відповідь, бланк відповіді (за потреби), інструмент перевірки). У випадку, якщо один чи кілька структурних компонентів відсутні, задачу вважаємо **неповною**.

Проблемні запитання і завдання.

Проблемні запитання і завдання не мають готової відповіді. Вони апелюють як до розуму, так і до життєвого досвіду учня, дають змогу зробити його суб'єктом навчання, активним учасником процесу, сприяють, на думку А. Хуторського, не тільки творчому засвоєнню знань, а й формуванню когнітивних, креативних та оргдіяльнісних якостей школяра.

Такі запитання і завдання побутують у шкільній практиці. Однак, за даними зарубіжної преси (відомостей про подібні дослідження в Україні немає), до 75% (за іншими — 95%) запитань, які пропонуються учням, — репродуктивні, тобто такі, які вимагають простого відтворення інформації.

Проблемні запитання:

а) стосуються конкретного питання теми чи об'єкта вивчення (наприклад, *Чи варто вирізнятися з-поміж інших? Може, краще бути таким, як усі? (за поезією Л. Костенко «Кольорові миші»);*

б) не мають заздалегідь відомої відповіді (учитель може передбачити кілька можливих варіантів): *У який твір ти хотів би потрапити? Чому? Як тобі там жилося б? Розкажи про це;*

в) мають часто цікаві і несподівані для учня формулювання (*Давньоримський оратор Квінтіліан вважав головними 7 запитань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? Чи достатньо їх для аналізу художнього твору?*).

Проблемні завдання.

Евристичні завдання мають на меті пошук шляхів розв'язання певної проблеми, дослідження певного об'єкта (слова, тексту, образу), проведення лінгвістичного чи літературознавчого експерименту, доведення певної тези тощо.

Склади список книг, які повинна прочитати людина, яка хоче бути освіченою і культурною.

Доведи тому, хто має протилежну думку, що прочитаний твір цікавий.

Випиши з виучуваного твору 10 подій, які ти вважаєш найважливішими.

Досліди, як і чому міняється настрій героя протягом певного часу.

Що нового ти дізнався з виучуваного твору? Назви 5 таких речей.

Творчі завдання спонукають учня придумати образ, «намалювати» музику, створити текст у різних стилях та жанрах, утворити нові слова, виготовити власні наочні посібники та ін.

Кому з літературних героїв ти поставив би пам'ятник? Яким ти його бачиш? Розкажи.

Намалюй 3–5 ілюстрацій до твору. Запропонуй сусідові по партії переказати зміст проілюстрованих уривків.

Опиши місія, де відбуваються події виучуваного твору.

«Одягни» героя твору.

Створи асоціативний портрет героя виучуваного твору (його автора).

Ордіяльнісні завдання дають змогу сформуванню загальнонавчальні уміння (перевірити їх рівень).

Визнач цілі вивчення предмета (теми, твору) на рік (семестр, день, урок).

Склади план досягнення цілей.

Визнач особливості своєї діяльності (Коли тобі найкраще працюється? З чого ти починаєш роботу? Чи визначаєш цілі? Чи складаєш план? З яким настроєм працюєш? тощо).

Відрефлексуй діяльність на конкретному уроці: що нового ти дізнався? Якими уміннями оволодів? Як тобі працювалося? та ін.

Філологічні задачі.

Для вироблення і перевірки рівня сформованості предметної (літературної) і загальнонавчальної (читацької) компетентностей використовуємо філологічні задачі.

Поняття «філологічна задача» («самодостатня філологічна задача») ввела в науковий обіг С. Шаповал. В Україні вони ще не набули широкого розповсюдження, тому вважаємо за доцільне зупинитися на цьому різновидові компетентнісно зорієнтованих завдань детальніше. Особливо з огляду на перспективність їх застосування як інструмента формування літературної/читацької компетентності.

Спочатку про термінологію. Вихідним у трактуванні поняття є дефініція «філологія», яка вживається як спільне означення лінгвістики, стилістики, літературознавства. Об'єктом дослідження філології є текст, зокрема і художній. Розгляд художнього явища в широкому культурологічному, літературному й історичному контекстах, у єдності змісту і форми, інтерес до слова як засобу вираження авторського погляду на світ складає сутність філологічного аналізу тексту.

С. Аверинцев назвав філологію «службою розуміння», яка допомагає досягнути через мистецький твір іншу людину. На важливості розгляду літературного твору з огляду на мовно-стилістичні особливості наголошували ще Ф. Буслаєв, М. Рибникова. Про необхідність навчити учнів читати «філологічно озброєним оком» писав Л. Щерба. Філологічні задачі і є засобом реалізації цих настанов.

Філологічні задачі за своєю суттю дуже близькі до лінгвістичних (Б. де Куртене, А. Джурицький, А. Залізник, В. Григор'єв та ін.) і зорієнтовані «на формування механізмів кваліфікованої роботи з текстом» (С. Шаповал).

Що приваблює у філологічних задачах?

1. Спрямованість на розвиток мислення і освоєння прийомів роботи з текстом.

2. Вони є самодостатніми (вся інформація, необхідна для вирішення, міститься в умові завдання) і не вимагають попереднього знайомства з твором, теоретичним матеріалом — у ході розв'язання задачі учень самостійно їх «відкриває».

Наприклад: *Прочитайте поезію Ліни Костенко «Осінній день, осінній день, осінній...» (текст поезії для учнів роздруковується) і прослухайте її пісенне виконання Ольгою Богомолець. Зверніть увагу, що рядок «Невже це осінь, осінь, о! — та сама...» сприймається «на слух» як «Невже це осінь, осінь ота сама...». Чи можливе і таке його*

написання? Наскільки точно воно передає смисл, який вклала у ці слова авторка? Звірте свої міркування з відповіддю.

3. Наявність відповідей, які є розгорнутими міркуваннями, що ілюструють хід рішення, його етапи, служать орієнтиром для самооцінювання; показують, на що потрібно звертати увагу, вчать, як групувати матеріал, як побудувати гіпотезу і перевірити її, і тому подібне. **Відповіді і коментарі є однією з найважливіших складових філологічної задачі!**

Окрім того, їхня наявність виступає потужним мотиваційним чинником, оскільки:

- 1) викликає в учня інтерес: чи правильно я виконав завдання?
- 2) забезпечує комфортні умови діяльності, створюючи психологічно спокійну атмосферу (я завжди зможу звернутися до відповіді і ходу роздумів по допомогу);
- 3) служить прикладом ходу мислительних операцій, дій.

Наведемо приклад.

Літературознавці стверджують, що особа митця розкривається у його творах. На основі аналізу вірша Ліни Костенко «Осінній день, осінній день, осінній...» спробуйте довести або спростувати цю тезу.

Свою відповідь оформіть у вигляді невеликого (до 1 сторінки) зв'язного письмового висловлювання. Звірте свою відповідь із поданою.

Обговоріть написане у парі (групі). Вислухайте есе однокласників. Що з почутого вам сподобалося найбільше? Чим? Чи внесете ви зміни у свій твір? Які? Чи врахуєте висловлені міркування щодо вашої роботи?

Відповідь.

Чи справді художній твір дає змогу зрозуміти автора? Спробуємо відповісти на це питання, розглянувши поезію Ліни Костенко «Осінній день, осінній день, осінній...».

У вірші авторка постає як людина, що дуже тонко відчуває природу, одухотворяє її (живі айстри, що «зайшлися болем», коник, який «плаче — нема мелодій»). Вона досконало володіє словом, майстерно творить художні образи. Айстри, коник серед трав, «килим, витканий із птиць» — ці ознаки осені разом із «прямим називанням» («Осінній день, осінній день, осінній...»), «багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій») створюють цілісну картину улюбленої пори року.

Поезія є прикладом сугестивної лірики (лат. suggestio — навіювання). На першому плані — живе враження, емоційне переживання. Краса осені викликає почуття замирення і захоплення («Осанна осені!»), а zarazом і смутку, який не лише «називається» («о сум»), а й твориться за допомогою художніх засобів (алітерації, повтори слів, метафоричні картини).

Прикметною ознакою поезії (і майстерності авторки) є мелодійність, асоціативність, творення з допомогою слова яскравих живописних картин (повтор слів «О синій день, о синій день, о синій!» викликає в уяві читача картину не лише синього (прозорого) повітря, а й синього неба, на тлі якого летить над полем витканий із птиць чорний килим (хоча епітет «чорний» і не вжито, але читач легко «підставляє» його). Фраза «І плаче коник серед трав» творить звукову асоціацію, викликає в пам'яті читача звучання співу коника. Так настрої автора передається читачеві.

Разом з тим (і це є прикметною ознакою стилю Л. Костенко) у вірші вона постає поетом-інтелектуалом, про що свідчать вживання застарілого «Осанна» (хвала, слава), алюзії з казкою «Тисяча і одна ніч» («багдадський злодій»).

Таким чином, зроблений аналіз дає підстави для висновку про справедливість твердження, що художній твір виступає засобом характеристики його автора.

Комплексні задачі.

Якщо філологічна задача функціонує у просторі навчального предмета, то комплексна виводить учня в ширший життєвий контекст. Це особливо важливо для тих учнів, хто ще не відкрив насолоди «філологічного» пошуку, роботи зі словом, оскільки дає відповідь на питання «Для чого я маю виконувати це завдання?».

Наведемо приклад.

Твій однокласник важко запам'ятовує текстову інформацію і легко засвоює подану у формі таблиці (схеми). Допоможи йому підготуватися до відповіді на запитання про спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок.

Для цього склади порівняльну таблицю (діаграму Венна), вказавши три (п'ять) спільних і відмінних ознак. Висновок оформи у вигляді невеличкого (3–5 речень) усного зв'язного висловлювання. Проговори це висловлювання однокласникові і попроси його повторити.

Як бачимо, окрім суто навчальної, представлена задача має й чітко виражену виховну мету: розвиток емпатії, прагнення допомогти однокласникові. Це і є той життєвий контекст, про який ішлося.

Наведемо ще кілька прикладів із творчого доробку С. Ревчук.

Характеристика завдання: 5 клас.

Тема уроку. Міфи й легенди українців. «Чому пес живе коло людини?». Реальні та фантастичні елементи людської поведінки, добро і зло.

Ключова компетентність: комунікативна.

Аспект: діалог.

Рівень 1.

Оксана вважає, що завжди добре жити із фізично сильною людиною. Катя ж стверджує, що людина сильна не лише фізично, але й духовно. Допоможіть дівчаткам розв'язати цю суперечку. Для цього складіть і запишіть діалог (6–7 реплік). Починайте і завершуйте діалог у відповідності до норм спілкування.

Інструмент перевірки: аналітична шкала.

Учень складає глибокий за змістом діалог відповідно до обраної теми.

Чітко висловлює думку, дотримуючись об'єму заявлених реплік.

Добирає цікаві, влучні, дотепні, переконливі аргументи на захист своєї позиції.

Вміло формулює питання і відповідає на них.

Додержується правил поведінки і мовленнєвого етикету в розмові.

Записує діалог у відповідності до пунктуаційних правил.

Критерії оцінювання: так — 2 бали; іноді — 1 бал; ні — 0 балів.

Характеристика завдання: 5 клас.

Тема уроку. Народні перекази. «Прийом у запорожці». Лицарство та відвага запорозьких козаків.

Ключова компетентність: інформаційна.

Аспект: планування інформаційного пошуку.

Рівень 1.

Іноді можна почути таку характеристику хлопця: «справжній козак». Яким же він має бути, щоб зватися «справжнім козаком»? Для відповіді на питання прочитайте народний переказ «Прийом у запорожців» і скажіть, якою інформацією для вирішення поставленого завдання володієте (опишіть козаків, вказавши не менше

п'яти характеристик), а якої не вистачає. Вкажіть п'ять джерел, з яких можна взяти потрібну інформацію.

Інструмент перевірки: модельна відповідь.

8 балів — учень вказує, що з твору дізнається про козаків: вони сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті; не вистачає інформації про поведінку козаків під час битви; про козаків можна прочитати в Інтернеті, у підручниках з історії, в енциклопедії, у художніх творах, наукових працях істориків;

7 балів — вказує, що з твору дізнається про козаків: вони сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті; не вистачає інформації про поведінку козаків під час битви; про козаків можна прочитати в Інтернеті, у підручниках з історії, в енциклопедії, у художніх творах;

6 балів — вказує, що з твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті; не вистачає інформації про поведінку козаків під час битви; про козаків можна прочитати в Інтернеті, у підручниках з історії, в енциклопедії;

5 балів — вказує, що із твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті;; не вистачає інформації про поведінку козаків під час битви; про козаків можна прочитати в Інтернеті, у підручниках з історії;

4 бали — вказує, що із твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті; про козаків можна прочитати в Інтернеті;

3 бали — вказує, що із твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі, працьовиті;

2 бали — вказує, що із твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні, винахідливі, кмітливі;

1 бал — вказує, що із твору дізнається про козаків: сильні духом, розторопні;

0 балів — завдання не виконано або виконано неправильно.

Розробка компетентнісно зорієнтованих завдань

Джерелами для створення компетентнісно зорієнтованих завдань служать: художній текст, літературна критика, подані у підручнику чи посібнику статті і завдання.

Перший крок — визначення проблеми, яка потребує розгляду, і формулювання проблемного питання. Наприклад: *Які ознаки є спільними і відмінними у народних і літературних казках?*

Наступний крок — визначення мети діяльності: вироблення чи перевірка рівня сформованості компетенцій (компетентностей);

Третій крок — з'ясування рівня навченості учнів, з якими передбачається проведення заняття. Залежно від цього питання переформулюємо як завдання:

— *Назвіть спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок.*

— *Назвіть спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок. Порівняйте їх. Зробіть висновок.*

— *Порівняйте ознаки народних і літературних казок. Зробіть висновок.*

Як бачимо, формулювання задають рівень складності, а також певний алгоритм виконання, що особливо важливо для учнів із труднощами у навчанні.

У подальшому — четвертий крок — вводимо до структури інші елементи: наприклад, форму й адресата представлення результату:

1. *Визначте спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок. Складіть порівняльну таблицю. Зробіть висновок.*

2. Назвіть спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок. Порівняйте їх. Зробіть висновок у формі невеликого (3–5 речень) усного (письмового) зв'язного висловлювання.

3. Назвіть спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок. Складіть порівняльну таблицю. Зробіть висновок у формі невеликого (3–5 речень) усного (письмового) зв'язного висловлювання. Озвучте його у парі (групі, перед класом).

П'ятий крок — додаємо опис життєвої ситуації. Її обираємо залежно від того, які компетенції (компетентності) плануємо сформувати на конкретному уроці.

Наведемо приклад. Мета задіяння компетентнісно зорієнтованої задачі:

- 1) формування умінь працювати з різними видами інформації;
- 2) вироблення здатності осмислювати власну навчальну діяльність;
- 3) виховання почуття співпереживання, бажання допомогти іншому.

Петрикові завжди було складно запам'ятовувати текстову інформацію. Сергійко порадив друзів: «А ти запиши її у вигляді таблиці або схеми». Відтоді Петрик успішно справляється з усіма завданнями. Як ти думаєш, чому?

Для відповіді на запитання оформи матеріал про спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок у вигляді порівняльної таблиці. Зроби висновок про переваги такого способу навчання у вигляді невеликого (3–5 речень) усного зв'язного висловлювання (методу ПРЕС). Озвуч його у парі (групі, перед класом).

Інваріант: Зроби висновок про переваги такого способу навчання. Оформи його у вигляді поради «Як створювати порівняльну таблицю».

Наголосимо ще раз на важливій ролі опису життєвої ситуації: вона допомагає учневі визначити особистісну значущість завдання або принаймні з'ясувати мету виконання. Таким чином, забезпечується усвідомлення і прийняття задачі, що, як наголошував В. Загвязінський, «є рушійною силою учіння».

Шостий крок — формулювання відповіді до задачі, наявність якої формує в учня уміння самоконтролю і самооцінювання.

Наприклад:

Для успішного навчання дуже важливо вміти працювати з різними видами інформації: текстуальною, таблицями, графіками тощо.

Прочитай уважно матеріал підручника про спільні і відмінні ознаки народних і літературних казок і виклади його у формі порівняльної таблиці (діаграми Венна).

Перевір себе:

1. Якщо названо 3 спільних і 6 відмінних ознак, ти уважно працював і набираєш 3 бали.
2. Ти одержуєш 2 бали, якщо вказано 2 спільних і 4 відмінних ознаки.
3. Тобі потрібно бути більш уважним, якщо виокремлено 1 спільну і 2 відмінних ознаки (1 бал).

Свою відповідь звір із наведеною.

Правильна відповідь.

Спільні риси:

1. Жанр — казка (прийнятна відповідь — фантастичний твір).
2. І в народній, і в літературній казці завжди перемагає добро і справедливість.
3. І в народній, і в літературній казці є елементи реального життя.

Відмінні ознаки:

1. Літературна казка не має варіантів, а народна — має.
2. Її текст не можна змінити, текст народної казки змінюється.
3. Автор літературної казки відомий, народної — ні.

-
4. Народна казка має традиційну побудову, у літературній казці можливий відхід від неї.
 5. У літературній казці можуть бути відсутні магичні числа, які в народній казці обов'язкові.
 6. Літературна казка може бути як прозовою, так і віршованою, народна — лише прозовою.

Ключова вимога до задачного формулювання — **чіткість і повнота**. Якщо в учнів не виникло жодного запитання щодо порядку виконання завдання і форми представлення результатів, — задача сформульована правильно.

Підсумуємо сказане.

1. Читача у школі ми виховували завжди. Однак у реаліях сьогодення маємо сформувати учня як **суб'єкта** читацької діяльності, який би не тільки здійснював, а й осмислював її, **самостійно** плануючи, обираючи необхідні засоби, стратегії (а за необхідності знаходячи/створюючи їх), рефлексуючи й оцінюючи. Який би свідомо творив себе як Читача. Який би навчав себе вчитися читати.

2. Без оновлення методичного інструментарію у відповідності з посталими завданнями всі спроби забезпечити реалізацію компетентнісного підходу приречені на поразку. Одним із таких інструментів є компетентнісно зорієнтовані завдання.

3. Розв'язування компетентнісно зорієнтованих завдань на уроці літератури формують в учня не лише здатність, а й готовність діяти, оскільки: активізують самостійну пізнавальну і творчу діяльність, змінюють її характер; розвивають уміння планувати, організовувати, здійснювати й оцінювати свою читацьку діяльність; виробляють позитивну настанову; дають можливість самопізнання; мотивують до читання, уважного ставлення до художнього слова і розв'язання певної актуальної моральної задачі; створюють умови для налагодження діалогу з автором твору, героями, однокласниками (вчителем), самим собою; забезпечують умови для розвитку самостійності.

4. У процесі виконання компетентнісно зорієнтованих завдань змінюються позиції вчителя і його вихованця. Перший починає виступати в ролі організатора, консультанта, наставника, який спрямовує і підтримує учня як суб'єкта читацької діяльності у процесі оволодіння предметними, загальнонавчальними і ключовими компетентностями.

5. Компетентнісно зорієнтовані завдання можна використовувати на будь-якому етапі навчального процесу. Для їх вирішення учневі часто не потрібні спеціальні знання — лише текст і здатність до аналітичної діяльності.

6. Проблемні запитання і завдання, філологічні задачі застосовуємо переважно для формування (рідше перевірки сформованості) предметних і міжпредметних компетенцій (компетентностей). З допомогою комплексних задач здебільшого формуємо (перевіряємо рівень) ключових компетенцій (компетентностей).

При цьому пам'ятаємо, що предметні компетентності (компетенції) можна сформувати лише разом з універсальними.

7. Застосування компетентнісно зорієнтованих завдань для вчителя — це дієвий інструмент формування і перевірки рівня предметних, міжпредметних і ключових компетенцій (компетентностей), визначення подальших шляхів їх розвитку, а значить — розв'язання однієї з найактуальніших проблем сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Гол. ред.— В. Г. Кремінь.— К.: Юрінком Інтер, 2008.— С. 322.
2. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик.— Черновцы: Букрек, 2007.— С. 37–38.
3. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Савченко // Рідна школа.— 2007.— № 5.— С. 5.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской.— СПб: Питер, 2001.— С. 418.
5. Тюріна В. О. Пізнавальна самостійність школярів / В. О. Тюріна.— Харків: ХДПІ, 1993.— С. 50.
6. Тюріна В. О. Пізнавальна самостійність школярів / В. О. Тюріна.— Харків: ХДПІ, 1993.— С. 72.
7. Шаповал С. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр / С. Шаповал // Русская словесность.— 2000.— № 3.— С. 40–43; № 4.— С. 36–40.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Головною метою Проекту доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті є створення умов «для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України», формування поколінь, які «здатні навчатись впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства».

Читання завжди знаходилося в центрі уваги вчителів-словесників. Ця проблема ще більш загострилася. В умовах розвитку інформаційних технологій таких як телевізор, комп'ютер, електронні ігри зумовили згасання інтересу учнів до читання художньої літератури, що негативно позначається на подальшому житті. Читачі відрізняються від нечитачів рівнем розвитку інтелекту. Діти, які читають, здатні швидше схоплювати ціле, знаходити правильне рішення, мають більший об'єм пам'яті, активну творчу уяву, володіють літературним мовленням, точніше формулюють думки, більш самостійні в судженнях і поведінці.

Актуальною педагогічною проблемою, яка потребує осмислення, аналізу та комплексного підходу до її вирішення є формування читацьких компетенцій школяра. Читацька компетенція може бути умовно визначена як здатність до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім твором. Відповідно процес формування читацької компетенції має передбачати взаємопов'язаний розвиток когнітивно-діяльній та емоційно-естетичній сфер читача.

У психології, педагогіці, естетиці та методиці літератури проблема дослідження окремих аспектів читацької діяльності є достатньо вивченою. Зокрема, в роботах вітчизняних вчених висвітлюється питання готовності учнів до читацької діяльності та проблема пріоритетних критеріїв читацького розвитку (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Є. Пасічник, К. Сторчак, О. Мазуркевич, Б. Степанишин, Г. Токмань, О. Ісаєва); розглядається визначення рівнів читацького розвитку з огляду на здатність читача цілісно осягнути естетичну природу художнього твору (В. Маранцман, Т. Чирковська, І. Левшина, Т. Полозова); встановлюється залежність розвитку комунікативної ак-

тивності читача від загальних закономірностей навчально-пізнавальної діяльності та суттєвих особистісних факторів (Т. Пахомова, О. Слижук). Послідовний розгляд кожного з названих підходів до критеріїв розвиненості читацької діяльності надає змогу більш глибокого та цілісного розуміння закономірностей читацької еволюції і сприяє розробленню методичних засад для визначення рівнів сформованості читацьких компетенцій. Володіння читацькими компетенціями передбачає високий рівень розвитку як інтелектуальних, так і художніх здібностей людини. Виникає питання: наскільки така суттєва вимога відповідає реальній ситуації розподілу здібностей і якими мають бути основні критерії читацького розвитку для встановлення повноцінної естетичної взаємодії з твором? У науково-методичній літературі проблема готовності до літературної комунікації та пріоритетних критеріїв читацького розвитку розв'язується по-різному. Традиційним є погляд, згідно з яким повноцінне сприйняття художньої літератури вимагає від читача певних інтелектуальних зусиль та розвитку художньої уяви.

Т. Бугайко асоціює норму читацької готовності до літературної комунікації з типом школярів, які мають здатність до інтегрального художньо-аналітичного сприйняття художньої літератури. Менш готовими до літературної комунікації вважаються учні з розвиненим логічним мисленням, з достатнім рівнем сформованості умінь аналізу і синтезу, узагальнення, абстрагування та «...учні з художнім або суб'єктивно-експресивним типом сприйняття».

Є. Пасічник моделює норму читацької діяльності як «оптимальне естетичне сприйняття». Готовність до оптимального естетичного сприйняття реалізується на рівні мотивів, настанов, інтересів, стимуляторів і виявляється у наявності специфічно високих критеріїв оцінки твору і глибинного переживання його післядії. Зокрема, в оптимальному естетичному сприйнятті показниками післядії твору є «...естетична насолода, катарсис, інтелектуальне й емоційне піднесення; тривале розмірковування; різнобічне зіставлення з власними думками, почуттями; задоволення основних мотивів; нерідко неодноразове перечитування». Іншими критеріями читацького розвитку і відповідно іншими типами сприйняття вважаються «сприйняття шару фактів», «розумове пізнавальне сприйняття», «емоційне сприйняття, яке ґрунтується на суб'єктивних асоціаціях», «поверхнєве сприйняття всіх компонентів твору».

В. Кан-Калік та В. Хазан називають пріоритетним напрямком читацького розвитку емоційно-художній. Показниками емоційно-художнього розвитку є:

- яскраві та стійкі конкретно-наочні уявлення, що виникають у процесі сприйняття художнього твору (як в його власне рецептивній, так і в пострецептивній стадіях);
- численність асоціативно-образних зв'язків, які оживляються роботою творчої уяви в момент художнього сприйняття і після нього;
- художня чутливість, що проявляється як реагування на емоційний світ художнього твору;
- гострота чуттєвого сприйняття художньо-образного слова;
- «почуття стилю» (здатність розрізняти несхожі творчі манери художників);
- вміння керувати власними художніми емоціями (налаштування на потрібний емоційно-художній тон, експресивний вияв естетичних переживань та ін.).

У новій програмі з української літератури компетентнісний підхід визначено на рівні надпредметних (соціальних, мотиваційних, функціональних) компетентностей, однак не названо предметних компетентностей; не виділено в програмі й

читацької компетентності, головної, що має формуватися під час вивчення літератури в школі.

Предметна компетентність пов'язана зі специфічними для предмета «українська література» вміннями і навичками. Відтак головним завданням літератури як шкільного предмета є формування читацької компетентності — здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів; користуватися основними літературознавчими поняттями. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо.

Проблема формування читацьких компетенцій учнів стали предметом досліджень низки авторів, які розкривають окремі аспекти на різних етапах шкільної літературної освіти. Питання художнього сприймання твору учнями досліджували О. Нікіфорова, Н. Молдавська, Л. Жабицька.

Окремі аспекти проблеми знайшли відображення у роботах Є. Пасічника, С. Пультера, Г. Токмань, А. Ситченка та ін. Синтетичний за своїм характером феномен читацьких компетенцій розглядається в них з різних позицій і розкриває окремі сторони проблеми — від первинного сприйняття твору до розуміння естетичної функції мистецтва слова.

Нові основні технології, осмислення їх ролі у формуванні в учнів літературної компетентності стали вимогою часу. Відповідно до цього важливо визначити психолого-педагогічні умови вивчення літературного твору;

- врахування сформованих умінь виразного читання у початковій школі;
- створення на уроці емоційної атмосфери, яка відповідає характеру виучуваного твору;
- поєднання читання художнього тексту з аналогічною роботою, засвоєнням елементів теорії літератури.

Читання містить мотиваційно-орієнтувальний, виконавський і контрольно-оцінювальний вид навчально-пізнавальної діяльності учнів 5-го класу. Основними показниками, за якими визначається повнота і глибина розуміння і засвоєння тексту є:

- обсяг одержаної з тексту інформації;
- усвідомлення складових частин художнього тексту, які несуть у собі основне смислове навантаження;
- узагальнення і висновки з прочитаного літературного твору, які свідчать про засвоєння його змісту.

Розвиток пізнавальних можливостей, п'ятикласників, самостійність суджень, формування уміння ставити запитання до прочитаного твору — найважливіші складові читацької компетентності.

Основу змісту літератури як навчального предмета складають читання і текстуальне вивчення художніх творів, що складають золотий фонд української класики. У 5–6 класах формуються уявлення про специфіку літератури як мистецтва слова, розвиток вміння усвідомленого читання, здатності спілкування з художнім світом творів різних жанрів. Відбір текстів враховує вікові особливості учнів, інтерес яких в основному зосереджений на сюжеті і героях твору. У цей період продовжується робота з удосконалення навички виразного читання, розвитку сприйняття літе-

ратурного тексту, формування умінь читацької діяльності, виховання інтересу до читання та книги, потреби в спілкуванні зі світом художньої літератури.

Визначено коло теоретико-літературних понять, якими мають оволодіти п'ятикласники відповідно до вимог навчальної програми з української літератури (автор, тема, герой художнього твору, епітет, порівняння, гіпербола, літота, сюжет і композиція, пейзаж, портрет, інтер'єр).

Безпосередньо впливає на формування в учнів середньої ланки основ читацької компетентності, кінцевою метою якої є діалог «автор-читач». Адже для того, щоб діалог відбувся, письменник і читач повинні говорити однією мовою, якій школяра треба навчати на уроках літератури, вчити осягати різницю між світом художнього тексту і світом реальним, мистецтвом і життям, вчити бачити «штучність» літератури, художню умовність. Лише в процесі такого спілкування, освоюючи мову мистецтва, учень відтворює авторську модель світу, втілену в художньому образі. Саме відтворює, а не засвоює: адже на відміну від ідеї, образ світу засвоїти можна. Художній текст дає можливість поглянути на світ очима іншого, дає можливість «проходження не пройдених доріг». В процесі таким чином організованого спілкування з художнім текстом учень співвідносить образ світу, відображений у літературі, зі своїм образом світу і висловлює до нього своє ставлення, тобто створює свою інтерпретацію прочитаного, осмислює художній твір як особисто значущу цінність.

Формування читацьких компетенцій передбачає такі види діяльності з освоєння змісту художніх творів і теоретико-літературних понять:

- творче читання художніх творів різних жанрів; виразне читання художнього тексту;
- різні види переказу (докладний, стислий, вибірковий, з елементами коментаря, з творчим завданням);
- відповіді на питання, що розкривають знання і розуміння тексту твору;
- складання планів і написання творів за літературними творами і на основі життєвих вражень;
- цілеспрямований пошук інформації на основі знання її джерел та вміння працювати з ними.

У процесі цієї роботи вчитель стикається з цілою низкою суперечностей:

- між зниженням загальної культури в суспільстві і необхідністю формування ціннісного ставлення до читання;
- між зниженням інтересу до читання у дітей та необхідності підтримувати стійкий емоційний інтерес до літературного читання;
- між недостатньою кількістю навчальних годин і надмірною кількістю творів, пропонувананих для текстуального вивчення.

Головне завдання вчителя на уроках літератури — є формування у школярів читацького інтересу. Нами було проведено серед учнів 5 класів двох київських шкіл анкетування метою якого було виявлення читацького інтересу.

Учням були запропоновані запитання:

1. Чи любиш ти читати?
2. Чи читаєш ти книги, крім шкільної програми?
3. Як ти вважаєш, чи повинен вчитель давати список літератури, рекомендованої для «вільного» читання?
4. Що або хто є для тебе орієнтиром у виборі книг для вільного читання?
5. Хто з літературних героїв є твоїм улюбленим і чому?
6. Які твої улюблені письменники?

З 60 школярів, які брали участь в анкетуванні:

- взагалі не люблять читати 12 (20%)
- читають, «коли є вільний час» — 14 осіб (23%)
- «рідко» — 15 осіб (25%)
- «коли змушують» — 18 осіб (30%)
- 19 із 60 (32%) читають, щоб виконати завдання з літератури за літературним твором.

Улюблену книгу змогли назвати не всі. Переважна більшість цих книг — зі шкільної програми — це, в здебільшого, казки.

Своїми улюбленими письменниками учні називають І. Франка, В. Королів-Старого, Є. Гуцала, Гр. Тютюнника, які вміщено до шкільної програми.

Анкетування, а також бесіди з учнями засвідчили, що перевага віддається перегляду телевізійних програм, іграм в Інтернеті, зустрічам з друзями. Більшість учнів дізнаються про зміст книги з фільму або мультфільму.

У практиці вчителів-словесників переважають такі способи збудження інтересу до читання книги, як:

- читання або короткий переказ зав'язки або кульмінації;
- знайомство з незвичайним літературним героєм;
- привернення уваги до книги за допомогою обкладинки, ілюстрацій;
- коротка розповідь про цікаву історію створення, долю письменника;
- повідомлення читацького враження від книги самого вчителя;
- привернення уваги до важливої, актуальної, хвилюючої проблеми або героя твору;
- повідомлення полярних думок про книгу, висловлених літературними критиками, самими учнями.

Чимало вчителів проводять літературні п'ятихвилинки. Знайомство з новою книгою може відбуватися у формі рекомендації-розповіді про неї, читання найцікавіших місць, читання з продовженням на наступних уроках. Згодом проведення п'ятихвилинки можна доручити учням, і це чудово, коли у дитини з'являється нагальна потреба поділитися прочитаним з однокласниками і вчителем.

Таку ж мету переслідують підсумкові уроки в кінці чверті, коли учні звітують про самостійне читання за чверть, оцінюють якість і кількість прочитаного, діляться своїми читацькими враженнями, рекомендують цікаві новинки для читання однокласникам. На цих уроках наочно демонструється розвиток читацьких інтересів учнів або їх відсутність.

На уроках літератури вчителі часто використовують творчі завдання, які сприяють формуванню читацького інтересу школярів, вихованню вдумливого, уважного читача. Серед них:

- прогноз можливого змісту літературного твору (робота з заголовком);
- розповідь «Що б зробив я на місці літературного героя»;
- лист герою;
- переказ від імені героя, героїні;
- робота над афішею, ескізами костюмів і декорацій.

Цікаві творчі завдання підвищують прагнення учнів-читачів проникнути у творчу лабораторію письменника, концентрують увагу на сюжеті, стилі твору, його композиції, образах, вчать школярів уважно, з повагою ставитися до слова великих майстрів літератури, що надалі, безумовно, допомагає їм у осмисленні та аналізі цілого кола літературних проблем.

Уроки позакласного читання також сприяють розширенню читацького кола учнів, що корисно в будь-якому випадку. Чим більше читають і знають учні, тим більше шансів, що вони зможуть знайти своє в літературі.

Взагалі в дитячому та підлітковому віці всі засоби залучення до читання хороші, і тут особливу роль відіграє спільна діяльність сім'ї та школи (участь батьків у позакласних заходах і їх підготовці, присутність батьків на уроках літератури, допомогу в пошуках і поширенні літературних текстів, робота зі списком літератури для позакласного читання).

Формування учня-читача — складне завдання. Читацькі інтереси залежать і від ставлення до книги в сім'ї, від віку читача й рівня його літературного розвитку, від книг, що знаходяться в колі його інтересу, від однолітків і товаришів. Але незважаючи на все це, провідне місце залишається за вчителем-словесником і уроком літератури.

Успішно розв'язувати це складне завдання можна лише за умови врахування специфічних особливостей літератури як мистецтва слова. Залучення учнів до багатств світової культури, духовне і моральне зростання особистості, естетичне виховання, розвиток художнього смаку — ось ті найважливіші завдання і функції, що має реалізовувати шкільна літературна освіта. Прилучатись до літератури — це не лише знати, але й уміти відчувати, співпереживати, висловлювати власне ставлення до подій, героїв, зображених у художньому творі, розуміти авторський підтекст тощо.

Аналіз методичних праць із досліджуваної проблеми засвідчив, що видатні вчені минулих століть запропонували цікаві підходи до вивчення літератури як мистецтва слова. Так, методист XIX ст. Ф. Буслаєв радив у процесі аналізу художнього твору основну увагу зосереджувати на визначенні особистості письменника, бо саме це, на його думку, дає можливість учням відчути авторське сприймання світу, а також допомагає висвітлити картину літературного процесу певної доби. Методисти В. Стоюнін, В. Водовозов, В. Острогорський наполягали на цілісному вивченні художніх творів, яке, на їхню думку, стає можливим лише за умови повторного читання тексту та глибокого осмислення його найважливіших частин. В. Водовозов висловлював думку про те, що вчитель має обирати для ґрунтовного аналізу художнього твору окремі фрагменти або епізоди, з'ясувавши перед цим родові та жанрові особливості твору. М. Рибникова чимало уваги приділяла виразному читанню як основному і найважливішому методу вивчення літератури. «...Тільки художнє читання, — писала вона, — розкриває твір в усій його глибині і його емоційній природі, в усій силі його впливу на читача і слухача». Цінними є рекомендації М. Рибникової щодо керівництва навчальною діяльністю учнів у процесі аналізу літературного твору. Вона пропонувала поступово зменшувати допомогу вчителя в роботі над твором шляхом скорочення кількості запитань для аналізу. На думку методиста, цілеспрямована систематична робота в цьому напрямку дасть змогу з часом запропонувати учням самостійно ставити запитання до твору. Наслідуючи кращі методичні традиції своїх попередників, сучасні вчені ведуть науковий пошук шляхів аналізу художнього твору. Методисти О. Бандура, Є. Пасічник, Н. Волошина, З. Шевченко та ін., розмірковуючи над сутністю пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення літературного твору, співвідносять її з усіма методами вивчення літератури. При цьому вони відзначають найрізноманітніший характер учнівської діяльності: від спостережень учнів над особливостями художньої мови до самостійної оцінки і висновків про твір. Тому роботу над вивченням художнього твору, за їхнім переконанням, потрібно організувати так, щоб пізнавальна діяльність школярів завжди

пов'язувалась з пошуком того нового, що залишилось за межами його первинного сприйняття. Елемент пошуку особливо необхідний в учнівській діяльності під час аналізу художнього твору. Він є невід'ємною складовою роботи учнів на уроках літератури, оскільки допомагає їм проникати в складний світ художніх образів і глибинний зміст твору. Пошукова діяльність сприяє насамперед збудженню інтересу й уваги учнів до мови художніх текстів, що максимально наближає їх до істинного розуміння й оцінки явищ, змальованих письменником. Серед форм і методів, що забезпечують емоційність аналізу літературного твору, ефективним є розгляд епізодів художньої мови твору з метою формування вмінь висловлювати свої думки, використовуючи їх активно в своєму мовленні.

Цінними з огляду на проблему дослідження є методичні поради А. Лісовського щодо шкільного вивчення ліричних творів. Аналіз твору має будуватись, виходячи з подвійної природи художнього образу — відтворювати світ і виявляти ставлення до нього. Оскільки слово в поезії «двопланове за своєю словесною спрямованістю», то сприйняття ліричного твору в єдності раціонального й емоційного — це осягнення взаємозв'язку форми і змісту художнього образу. Таке сприйняття розвиває образне мислення школярів.

Одне з основних завдань вивчення літератури в школі — аналіз художнього тексту. Які б сучасні методичні прийоми не обрав учитель, які б інноваційні технології він не використовував на уроці, усі вони мають бути зумовлені змістом твору і специфікою його аналізу. Тільки твір і його ефективний аналіз визначають методику його вивчення. Проблема шкільного аналізу — складна, багатогранна, а тому викликає чимало проблем і труднощів у вчителів. Як аналізувати художній твір? Які шляхи для цього обрати? Як сформувати в учнів навички аналізу художнього твору? Усі ці питання доводиться вирішувати учителям-словесникам щоденно. Хоча проблема аналізу художнього твору не нова у літературознавстві і методичній науці. Над нею працюють і науковці, і методисти, і вчителі-словесники. Проте однозначної думки у розв'язанні проблеми немає. Не можна не визнати того факту, що чимало вчителів-словесників недостатньо володіють теоретичними засадами аналізу літературного твору. Робота з текстом часто підмінюється переказом, вибіркоким читанням окремих епізодів, переглядом кінофільмів тощо.

Систематизуючи теоретичний матеріал з методики аналізу художнього тексту, використовуючи різні джерела знань і власний досвід, визначаємо місце аналізу художнього твору в навчальному процесі та його вплив на формування творчої особистості школярів, підвищення ефективності сприйняття ними творів української літератури.

Актуальність проблеми аналізу художнього твору зумовлює необхідність пошуку шляхів її вирішення. Одні методисти і практики стверджують, що художній твір необхідно вивчати як вид мистецтва, естетики, спираючись при цьому на великий досвід літературознавства. Інші ж наполягають на тому, що аналіз художнього твору не самоціль. Художній твір досить прочитати і „пережити», тобто обмежитись емоційним читанням. Не можна погодитися з думкою тих учителів, які вважають що твори треба просто читати з цікавістю. А звідки ж виникне ця зацікавленість? Що сформує стійкий інтерес учнів до української літератури? Людина, яка не вміє аналізувати твір, не зможе достатньо глибоко прочитати текст і ґрунтовно осягнути авторську позицію. Школярів треба вчити аналізувати і інтерпретувати текст.

Тільки систематична й наполеглива робота з розвитку вмінь і навичок аналізу тексту допоможе учням стати справді кваліфікованим і компетентним читачем, знайти свої стежки до творів світового письменства й отримати велику насолоду від спілкування з мистецтвом слова.

У класичній методиці аналізу літературного твору передує його сприйняття і відповідне прочитання. Сприйняття — складний динамічний процес, який передбачає особистісне прочитання, інтерпретацію, мікроаналіз художнього твору самим читачем. Він супроводжується емоційними переживаннями і є завжди цілісним і безпосереднім. Тому, починаючи роботу з текстом, вчителю необхідно ввести школярів у твір, викликати інтерес, збудити читацьку увагу, а потім і активне ставлення до прочитаного. Як залучити учнів до читання художніх творів — одвічне питання всіх учителів — словесників. Крім визначених педагогікою вікових особливостей сприйняття художніх творів, у наш час треба враховувати ту дуже сумну для шанувальників гарної книги обставину, що діти і підлітки з кожним роком читають все менше і менше. Замість читання діти мають тепер інші інтереси. Як зазначається у «Концепції літературної освіти в загальноосвітній школі», учитель сьогодні «змушений конкурувати з телевізійними та комп'ютерними програмами». Як би важко не було, але вчитель повинен створити такі умови на уроці, щоб учень захотів прочитати твір. Слід максимально підготувати школярів до зустрічі з текстом художнього твору. Це можуть бути різні види коментарів, відомості про автора, задум, особливості жанру твору, читання цікавих уривків, що викличуть в учнів інтерес, створять емоційний настрій (літературний матеріал повинен викликати в учнів ті почуття, які відповідають основній тональності твору). Роботі по вивченню художнього твору і творчості письменника можуть передувати повідомлення історичних, біографічних, лексичних, а в старших класах ще й теоретико-літературних, філософських, естетичних відомостей. Форми цих повідомлень можуть бути різними: лекція вчителя, аналіз письмової роботи, раніше запропонованої учням, робота з картиною, кіноурок, літературна екскурсія, культпохід в театр, музей чи на лоно природи. Роль вступних занять зводиться до того, щоб викликати інтерес до програмного матеріалу і створити умови для його розуміння. Пізнавальний інтерес — це один з найважливіших мотивів навчання школярів. Його дія дуже сильна. Під впливом пізнавального інтересу робота над художнім твором навіть у слабовстигаючих учнів проходить більш продуктивно. Класична педагогіка минулого стверджувала: смертний гріх вчителя — бути нудним. Активізація пізнавальної діяльності учнів без розвитку їх пізнавального інтересу не тільки складна, але й практично неможлива. Ось чому в процесі навчання необхідно систематично розвивати і зміцнювати пізнавальний інтерес школярів і як важливий мотив навчання, і як стійку рису характеру особистості, і як могутній засіб формування умінь та навичок. У роботі над великими творами підготовка до сприйняття складається з чотирьох етапів:

1 етап — встановлення зв'язку з раніше вивченими і самостійно прочитаними творами;

2 етап — знайомство з цікавими сторінками життя письменника;

3 етап — відомості про історію написання твору, його проблематику, публікацію і постановку на сцені;

4 етап — робота з невідомими поняттями, назвою, підзаголовком, присвяченням, епіграфом тощо.

Всі названі етапи пов'язані між собою. Вони можуть існувати як єдине ціле і як окрема частина. Вчитель має право використовувати як усі етапи,

так і окремі з них, залежно від змісту твору, його обсягу, мети, аналізу. У кожному шкільному віці, можна виділити чотири умовні рівні сприйняття художнього твору — низький, середній, вищий та оптимальний. Якщо вчитель, застосовуючи різні форми роботи, досягає того, що більшість його учнів наближається саме до оптимального рівня сприйняття, можна впевнено стверджувати, що його уроки справді ефективні і учні сприйняли художній твір відповідно до авторського задуму. Підготовка до сприйняття є важливою умовою осмисленого глибокого прочитання літературного твору, активізації розумово-пізнавальної діяльності учнів.

Основною умовою ефективного вивчення літератури є знання тексту художнього твору. Тому дуже важливо, щоб усі учні прочитали його своєчасно. Художній твір, призначений для текстурального вивчення, зазвичай, читають двічі. Перше читання зветься первинним. Під цим терміном розуміють вихідне, початкове, швидке читання, яке дає змогу одержати уявлення про загальний зміст твору, його ідею. Знайомлячись уперше з художнім твором, учні в основному звертають увагу на події і лише на подальших стадіях проникають у його словесно-образну та композиційну структуру.

Процес читання — творчий процес, оскільки в ньому беруть участь автор і читач. Автор веде читача, відкриваючи йому щось невідоме, глибини свого світорозуміння і світовідчуття. Читач, залежно від індивідуально-психологічних особливостей, культури читання, життєвої ситуації, винесе своє враження про твір. Воно глибоко особисте і виникає з безпосереднього спілкування з художнім текстом.

Шкільна програма з української літератури для 5 класу побудована за жанрово-тематичним принципом, передбачає як текстуральне, так і оглядове вивчення творів. Тому словесник повинен планувати роботу над текстом, виходячи із завдань читання, особливостей художнього твору, рівня сприйняття і підготовки учнів. Прийоми аналізу — це засоби осмислення художнього твору. Арсенал шкільних прийомів роботи з літературним твором досить різноманітний: виразне читання; постановка запитань для тексту; уміння виділяти головне і другорядне; складання плану, конспекту, тез; уміння підбирати цитати; переказ тексту; порівняння головних героїв з прототипами; усне словесне малювання; інсценування; складання кіносценаріїв; зіставлення текстів з творами інших видів мистецтва.

Проаналізуємо кілька найважливіших шкільних прийомів. Одним з дійових прийомів є постановка випереджувальних запитань до твору. Такі запитання спонукають учнів уважніше прочитати текст, звернути увагу на ті місця, які викликають труднощі для їхнього сприйняття, але необхідні для усвідомлення твору. Саме питання стимулює пізнавальну діяльність учнів. Важливим елементом аналізу літературного твору є коментоване читання, яке навчає учнів вдумливо читати, самостійно міркувати, розвиває художній смак і почуття мови. Прийоми коментування змінюються у зв'язку із специфікою твору і рівнем літературного розвитку учнів та метою уроку. Коментувати треба лише те, без чого учні не зможуть зрозуміти твір. Зайве захоплення коментуванням може призвести до того, що в тексті все буде зрозумілим, а літературний твір як мистецтво слова вже не буде існувати. В методиці викладання літератури виділяють такі типи коментування: лінгвістичне, стилістичне, історичне. Під час первинного ознайомлення з художнім твором доцільно звертатись до його переказу. По-перше, такий підхід дозволить учителю встановити рівень доступності творів для учнів і привчить звертати увагу на особливості художньої форми; по-друге, зосередить увагу школярів на головних епізодах, які допоможуть усвідомити ідейно-художній зміст; по-третє, викличе інтерес до чи-

тання запропонованого тексту. Переказ може бути повним, вибіркоvim, стислим, але обов'язково художнім.

Порівняння і зіставлення — один з головних прийомів розуміння тексту. У педагогічній практиці доцільно звертатися до таких видів цього прийому: порівняння варіантів, перекладів того самого твору на інші мови, різних рецензій на прочитаний текст, різних творів мистецтва до одного літературного, історичних осіб чи подій у зображенні різних авторів.

В аналізі літературного твору важливу роль відіграє художня деталь. Педагогу необхідно навчити школярів бачити її у творі, визначати її місце в структурі художнього образу. Робота над художньою деталлю допомагає виховувати вдумливого читача, показувати несхожість мистецького почерку кожного письменника. Робота над деталлю значно складніша, ніж інші методичні прийоми роботи з текстом. Вона вимагає активності учнів, творчого пошуку, глибокого роздуму, допомагає зрозуміти характери героїв, ідею твору.

Отже, застосування різних прийомів розуміння і осмислення тексту дає позитивний результат. Така робота веде до усвідомленого засвоєння знань, впливає на розвиток спостережливості і дослідницького вміння, стимулює почуттєве пізнання, поглиблює і концентрує його, сприяє абстрагованому понятійному мисленню. Поглиблене засвоєння художнього твору здійснюється в процесі другого читання. Друге читання — це вибірково-систематизоване читання від частини до цілого. Без перечитування не можна збагнути всю глибину художнього твору. Повторне, повільне, аналітичне читання розширює враження про твір, він сприймається як єдине ціле, виразніше відчувається його своєрідність.

Головне завдання вчителя літератури — допомогти учням зрозуміти художній твір, глибинно осягнути його художню та естетичну сутність, виховати уважного вдумливого, компетентного читача.

Робота учнів над текстом художнього твору є складовою усіх ланок процесу базової шкільної літературної освіти. Велике значення для її правильної організації має формування у школярів навичок роботи з текстом. Однією з найважливіших умов засвоєння учнями художнього твору є підготовка до його сприйняття. Значна роль в усвідомленні змісту твору належить первинному читанню тексту, яке передбачає роботу над епізодом, постановку попередніх питань і завдань, коментування, виділення головного і другорядного, зіставлення, мікроаналіз. Раціонально і систематично проведена робота над текстом не тільки має позитивний вплив на якість знань учнів, підвищує рівень їхньої літературної освіти, виробляє вміння і навички працювати з текстом, а й виховує серйозне ставлення до літератури як навчального предмета, духовно збагачує, підвищує читацьку культуру.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5–7 КЛАСАХ У КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Найважливішою умовою духовного відродження нашої держави є визнання культури й освіти пріоритетною сферою соціального розвитку суспільства. Згідно з пріоритетами загальнонародських цінностей, цінність людини передусім визначається її культурою. На думку сучасних науковців, змістом освіти повинна стати *«...уся культура людства: і система наукових знань, і емоційно-образний світ мисте-*

цтва, її історичні традиції, і система діяльності, у т.ч. творчої, і стосунки, і ціннісні орієнтації [10, с.51]».

Посилений інтерес до навчання в культурологічному контексті можна пояснити такими факторами: 1) гострим дефіцитом культури та звуженням сфери її впливу в сучасному суспільстві; 2) вивчення літератури є важливою сходинкою культурного й духовного становлення особистості; 3) формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості — головні принципи оновлення національної системи освіти.

Термін «культура» походить від латинських слів «colo», «cultio», що означає обробіток, «colere» — обробляти, вирощувати, а пізніше поклонятися та вшановувати богів або предків. Поняття «культура» і його характеристики з різних позицій розглядали філософи на всіх етапах розвитку цивілізації. Так, Кант аналізував «категоричний імператив» — всезагальний моральний закон культурного розвитку, Гегель уважав духовну культуру сходинкою під час розвитку абсолютного духу, російські філософи (М. Бердяєв, А. Лосєв, П. Флоренський, С. Соловйов) досліджували питання культури з позицій релігійно-філософських та ідеалістичних положень.

На сьогодні культура, як складний суспільний феномен, відіграє значну роль у життєдіяльності людини, зокрема праці, побуті, способі життя як окремої особи, так і всього суспільства. Культура має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби та ціннісні орієнтації. У сучасному вивченні культури є три основних аспекти, що характеризують її сутність: а) сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством; б) специфічний спосіб людської діяльності; в) процес творчої самореалізації особистості.

Взаємодія культур — актуальна тема як у сучасних умовах нашої держави, так і світу в цілому. Вона не менш важлива, ніж проблема економічних і політичних взаємовідносин між країнами. Відомий культуролог Д. Лихачов зазначав, що культуру не можна ділити або піднімати в країні частково, вона утворює в державі певну цілісність, і чим більше внутрішніх і зовнішніх зв'язків культури з іншими культурами або окремими її галузями, тим вище вона піднімається.

Усвідомлення культури як умови становлення, стимулу й духовно-практичної основи соціального розвитку детермінувало появу нового фундаментального методу наукового пізнання, що отримало назву «*культурологічний підхід*», який докорінно змінює уявлення про основоположні цінності освіти [13]. Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень.

Сутність методу полягає в тому, що під час вивчення об'єктів, процесів і явищ суспільного й особистісного плану акцентовано виявляються й аналізуються найхарактерніші для них культурні аспекти. Культурологічний підхід — це сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя через призму системоутворювальних культурологічних понять. Загально визнано, що культурологічний підхід передбачає вивчення світогляду людини в контексті його культурного існування, у т.ч. з'ясування, чим цей світ є для людини і яким смислом наповнений.

Різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розглядаються як грані цілісної культурної людини. Культурологічний підхід дає змогу трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, участь у діалозі культур, у ході якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація смислів, закладених у ній. Сфера освіти розгляда-

дається через призму системоутворювальних понять: суб'єкт — об'єкт — суб'єктних (цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес); суб'єкт — суб'єктних (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток, глибинне спілкування, спільність); об'єкт — суб'єктних (культурна ситуація, культурний контекст освіти, культурні моделі, мультикультурне середовище освітніх систем).

У методологічному й теоретичному планах питання культури розглядалися у працях зарубіжних і вітчизняних авторів: В. Біблера, М. Кагана, С. Іконнікової, К. Хорні, О. Шпенглера, К. Юнга, В. Зінченко, І. Зязюна та ін.

Про перехід від репродуктивної моделі освіти до гуманістичної, культурно орієнтованої моделі йдеться в дослідженнях В. Біблера, В. Сластьоніна, А. Валицької, П. Гуревича, В. Давидовича, Н. Бібік, О. Савченко, Є. Більченко та ін. Зацікавлення вітчизняних науковців питаннями національної культури викликано передусім історичними й соціальними змінами в нашому суспільстві.

На думку В. Сластьоніна, засвоєння особистістю культурних цінностей передбачає засвоєння нею способів творчої діяльності. Виховання людини культури, як мета особистісно зорієнтованого навчання, — зазначає дослідниця Є. Бондаревська, — може бути реалізованою лише за допомогою культурологічної освіти, в якій слова, мова, думки про культуру втілюються в науково організовану систему і забезпечують умови для становлення культури як суб'єкта діяльності [5].

М. Каган розглядає філософську теорію цінностей як основу перебудови всієї системи освіти, в якій передача знань і вмінь була б органічно пов'язана з формуванням ціннісної свідомості.

У психолого-педагогічних дослідженнях (Є. Бондаревська, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Лихачов, В. Сластьонін, О. Рудницька та ін.) культура розглядається з позицій особистісного і діяльнісного підходів як внутрішнє джерело психічної активності та загального розвитку дитини.

Взаємодія дитини і культури, на думку Л. Виготського, має двобічний характер: із одного боку, в процесі свого розвитку дитина осягає культурні цінності, вони «врастають» у її психіку, з іншого — відбувається «вростання» самої дитини в культуру.

Поступово культура набуває поширення в таких сферах людської діяльності, як навчання та виховання. Відповідаючи на виклики часу, сучасна методика також почала рухатися в цьому напрямі. Відомі педагоги Ш. Амонашвілі, В. Загв'язинський одним із найважливіших критеріїв стратегії сучасної освіти визначають її культурно-орієнтований зміст.

Узагальнюючи думку дослідників, зазначимо, що культурно-гуманістичні функції освіти передбачають розвиток духовних сил, здібностей і вмінь, які допомагають людині переборювати життєві труднощі; формування моральної відповідальності; забезпечення можливостей для особистого й професійного зростання; створення умов для розвитку творчої діяльності та розкриття духовних рис особистості.

У «Концепції літературної освіти» (2011) визначено важливі завдання, напрями і шляхи формування нового покоління з високою гуманітарною культурою і громадянською відповідальністю. Серед навчальних дисциплін гуманітарного циклу особливе значення має література як мистецтво слова і спосіб формування загальної культури людини, її моральних цінностей.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011), навчальна програма з української літератури для основної школи побудовані на засадах особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів. Згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти зміст літературного компонента в основній

школі націлений на досягнення належного рівня сформованості вміння читати й усвідомлювати прочитане; залучення до художньої літератури і фундаментальних цінностей культури; формування гуманістичного світогляду особистості, розширення її культурно-пізнавальних інтересів, виховання в учнів любові, поваги до традицій свого народу й толерантного ставлення до культури інших народів.

Основні аспекти формування літературної компетентності учнів реалізуються через змістові лінії літературного компонента «Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти» (2011), зокрема ціннісну, літературознавчу, культурологічну [7].

Ціннісна лінія забезпечує творче усвідомлення учнями основної школи змісту художніх творів, сприяє їх емоційному сприйманню та інтелектуальному осмисленню, формуванню світогляду школярів та їхньої громадянської позиції.

Літературознавча лінія передбачає вивчення літературних творів у єдності змісту і форми, оволодіння основними літературознавчими поняттями під час аналізу й інтерпретації художніх творів.

Культурологічна лінія сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню учнів основної школи з фундаментальними цінностями світової художньої культури, висвітленню зв'язків літератури з міфологією, фольклором; виховує загальну культуру, повагу до національних і світових традицій; розширює художньо-естетичну ерудицію школярів.

Культурологічний підхід до навчання української літератури в основній школі забезпечує реалізацію змістової культурологічної лінії й передбачає тісну взаємодію літератури і культури. Для нього характерні дві тенденції інтерпретації літературних творів і культурних явищ з навчальними цілями: 1) від художніх творів до культурних подій і явищ; 2) від явищ культури — до художніх творів.

Засвоєння системи цінностей культури сприяє становленню ціннісного світогляду учнів, вибору гуманістичних ціннісних орієнтацій у пошуках смислу життя. Усвідомлення школярами набутих на уроках української літератури знань і вмінь є однією з умов успішного здійснення ними різних видів навчальної діяльності.

Умови реалізації культурологічного підходу в ході викладання літератури визначено в працях вітчизняних і зарубіжних учених-методистів (О. Куцевол, О. Ніколенко, О. Пометун, Г. Токмань, Н. Щуркова, В. Доманський, Л. Крилова, І. Сосновська та ін.). Так, технологія вивчення літератури з урахуванням культурологічного підходу науково обґрунтована В. Доманським. Учений розглядає вивчення літератури як процес «входження в культуру» й зазначає, що реципієнт, осягаючи культурні цінності, виступає їх «транслятором» [9].

На думку вітчизняного методиста О. Куцевол, «осмислити конкретний літературний твір можна, лише осмисливши його в контексті культурної епохи, у яку він народився, та зрозумівши тип художньої свідомості, що в ньому відбилась» [12, с. 54].

Л. Крилова, досліджуючи культурологічний аспект викладання літератури в школі, вбачає основне її призначення, як навчального предмета, в гуманізації картини світу, тлумаченні системи цінностей культури, що складають основу для формування ціннісних орієнтацій учнів. Особливу увагу дослідниця приділяє виокремленню національно-культурного компонента, ціннісному засвоєнню учнями національної картини світу під час аналізу та інтерпретації художніх творів.

І. Сосновська на основі герменевтичного й синергетичного підходів розробила методику формування читацької культури. На думку дослідниці, курс літератури

в основній школі вибудовується на основі системи концептів, наскрізних образів, ціннісних мотивів, які створюють підґрунтя для формування базових літературних і ціннісних знань.

Індивідуальне сходження учня до культури відбувається, за визначенням дослідниці Н. Щуркової, завдяки таким взаємопов'язаним процесам: 1) освоєння як накопичення знань про людину й навколишній світ; 2) засвоєння дитиною умінь і навичок, необхідних для життя в сучасному світі; 3) присвоєння як інтеріоризація цінностей культури людства.

Культурні цінності, накопичені людством, передають досвід, який стає надбанням особистості в процесі творчого їх засвоєння. Прилучаючись до них, дитина інтеріоризує (інтеріоризація — англ. *interiorisation* — присвоєння цінностей, їх вросання в особистість) цінності в своїй свідомості, що, своєю чергою, впливає на взаємодію з навколишнім світом, на характер думок, почуттів, стосунків і передбачень, настанови особистості.

В останні роки певні зміни відбулися в шкільній практиці викладання літератури. Учителі-словесники вже мають досвід проведення навчального діалогу, духовного розвитку особистості під час вивчення й аналізу художнього твору, здійснення інтегративних зв'язків. Методика навчання української літератури в 5–7 класах загальноосвітніх навчальних закладів у культурологічному контексті, шкільний аналіз та інтерпретація тексту як явища культури потребують комплексного й системного підходу.

Аналіз нормативних документів, науково-педагогічної літератури, педагогічного досвіду вчителів-словесників дав можливість виокремити основні напрями реалізації культурологічної лінії на уроках української літератури в 5–7-х класах: залучення історичного й культурного контексту під час вивчення літературного твору на уроках української літератури; організація діалогової діяльності учнів (діалог читача з художнім текстом, діалог учителя та учня, діалог між учнями, діалог тексту з його епохою, діалог літературного твору і світового мистецтва тощо); формування культурологічної компетентності.

З огляду на предмет наукового дослідження вибір нами такої вікової категорії, як учні 5–7 класів, де українська література вивчається за жанрово-тематичним принципом, зумовлений домінуванням образного мислення та високої емоційної вразливості, притаманних молодшим підліткам.

Молодший підлітковий вік — це один із найважливіших етапів життя людини, найсприятливіший час для становлення особистості. З одного боку, — це вік соціалізації, входження в світ людської культури й суспільних цінностей, з іншого, — вік індивідуалізації, відкриття й утвердження власного неповторного «Я». Підлітковий вік — це період активного розвитку мислення, у якому зростає потреба пізнавати дійсність, адже інтереси учнів змінюються саме в цьому віці. Серед підлітків найбільш популярними є твори пригодницької тематики з динамічною фабулою, у яких розповідається про незвичайні вчинки й несподівані ситуації. Своєрідність відтворення вчинків їхніх ровесників пробуджує мислення, почуття й уяву учнів.

Як установлено вітчизняними та зарубіжними науковцями (Л. Виготський, В. Сухомлинський, І. Кон, І. Кулагіна, С. Максименко), підлітковий вік супроводжується суттєвими змінами в психічному розвитку особистості. У цей період учні здатні інтенсивно присвоювати культурні цінності, унаслідок чого утворюється сприятливе підґрунтя для формування у них культурологічної компетентності. Вони не тільки опановують зміст літературного твору, а й отримують естетичну насолоду

від прочитаного, у них формується естетичне сприймання літературного тексту, творів образотворчого мистецтва, музики тощо.

Уроки української літератури займають особливе місце серед традиційних шкільних навчальних предметів, які відіграють важливу роль у формуванні свідомості учнів, їхнього «вживання» в культуру, збагаченні життєвого досвіду, розвивають естетичний смак і критичне мислення. Література як навчальний предмет пропонує учням такі знання про навколишній світ, які не дають інші шкільні навчальні предмети, тому що література як мистецтво словесного образу — це особливий спосіб пізнання життя, уявлення художньої моделі світу, що має високий ступінь емоційного впливу. Саме тому культурологічний аспект має бути дієвим засобом у процесі сприйняття художнього твору адекватно до авторського задуму. А це потребує ретельного вивчення сутності цих знань не тільки в аспекті теоретичного обґрунтування їхньої методичної доцільності, а й практичної апробації.

Культурологічний підхід до вивчення української літератури в 5–7 класах істотно підвищить ефективність навчання за умов діалогічної взаємодії, формування культурологічної компетентності учнів і конструювання інноваційного типу уроку — інтегрованого, що сприятиме усвідомленню учнями творів художньої літератури як явища мистецтва, цінностей світової культури, засвоєння культурних традицій свого народу, що склались упродовж тривалого історичного періоду. Збереження, трансляція інформації та цінностей формують передусім емоційно-ціннісне ставлення до опанування загальною культурою й дають змогу для духовного розвитку особистості школяра.

Художні твори, передбачені навчальною програмою з української літератури для учнів 5-х класів, дають змогу збагатити знання історико-культурного змісту за такими напрямками: місце літературного твору в історії національної і світової культури; змалювання в художньому творі культури різних епох і зображення культурних традицій народу. Під час аналізу літературного твору читач повинен відновити діалог тексту з його епохою, а задля цього потрібно актуалізувати знання з курсу історії України або всесвітньої історії про суспільні процеси та історичні події певної доби.

Навчальна програма та підручники з української літератури націлені на формування й розвиток предметних компетентностей, до яких відноситься проблема формування культурологічної компетентності. У наукових працях компетентність (з лат. *competentis* — здібний) визначається як «поінформованість, обізнаність», що передбачає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, відповідальність за свої дії (С. Бондар, В. Кальней, Дж. Рамен, С. Шишов); індивідуальна характеристика ступеня відповідності певним вимогам або «оволодіння компетенцією» (А. Маркова); наявність сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності, що задаються відносно певного кола предметів та необхідні для того, щоб якісно й продуктивно діяти) (А. Хуторської); спеціально організовані групи знань, умінь і навичок (О. Пометун).

Культурологічна компетентність у педагогічній теорії визначається як здатність особистості орієнтуватися в питаннях культури як феномена, сформованість уміння вписувати явища в її контекст, визначати взаємозв'язок між різними галузями культури й відтворювати зразки тієї чи іншої епохи безпосередньо у творчій діяльності. Така інтегрована якість особистості проявляється в прагненні реалізувати свій потенціал, який ґрунтується на знаннях, уміннях, предметних навичках, способах мислення, цінностях, позитивних схильностях, інтересах і прагненнях. У молодших підлітків, що важливо, формуються особистісні риси, які дають змогу їм відчувати

себе об'єктом і суб'єктом культурно-історичного процесу; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й передачі цінностей; збагачувати знання в галузі мистецтва; поглиблювати уявлення про традиції, звичаї, духовні цінності свого народу та інших народів світу; уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами.

Формування культурологічної компетентності під час навчання української літератури в 5–7 класах загальноосвітніх навчальних закладів передбачає практичну реалізацію діалогічної діяльності учнів.

Діалогічна взаємодія, в основу якої покладено концепцію «діалогу культур» (М. Бахтін, В. Біблер, С. Курганов), стає провідним способом організації навчальної діяльності учнів на уроці літератури та забезпечує засвоєння художнього твору як носія культури. Виявлення типологічних подібностей, що одночасно або в різні періоди виникали в різних країнах за аналогічних соціальних умов і знайшли відгук у творах мистецтва, має пізнавальне й розвивальне значення для сучасних підлітків.

Діалогічність — це показник якості культурного існування людини: «*Бути означає спілкуватися діалогічно* [2, с. 294]». У результаті діалогу людина замислюється над своїм місцем у суспільстві, вибором життєвого шляху, може нести відповідальність за свій вибір і особисту долю. Такий вибір є творчістю. З огляду на це, визначаються основні цінності культурологічної особистісно зорієнтованої освіти: людина як суб'єкт культури, особистого життя та індивідуального розвитку; освіта як культурно-розвивальне середовище; творчість і діалог як способи існування й саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі.

На основі діалогу культур, зазначає А. Волинець, переосмислюється і саме поняття «знання» на користь «розуміння», яке й утверджується центральним поняттям сучасного освітнього процесу [1, с. 75–76].

Опанування учнями цілісних систем, які уособлюють певні культурні світи, забезпечує концепція Школи культур, висунута В. Біблером [2, с. 8]. Навчання будується на основі текстів культури, внутрішнього діалогу, пов'язаного з умінням створювати ситуації здивування, парадокса, пошуку, бажання когось вислухати та поставити свої запитання. Сам автор концепції називає ситуації, у ході яких виникає здивування, загадками слова, числа, природи, історичного моменту, свідомості тощо.

С. Курганов, аналізуючи поняття «діалог» у ході навчання, використовує його в таких аспектах: 1) «культурні імпульси» (діалог логік), у т.ч. наукові факти, що розкриваються через діалог різних історично існуючих логік, культур, засобів розуміння (античної, середньовічної, сучасної тощо); 2) у ході навчального діалогу виникає особливе спілкування між учителем і учнями, під час якого школярі формують власний погляд на світ (діалог голосів); 3) навчальний діалог вважається адекватним тоді, коли макродіалог з внутрішніми співрозмовниками (культурами, голосами) відбувається в формі особливого внутрішнього мовлення, яке не можна ототожнювати з зовнішнім [11].

Учені Г. Балл, А. Волинець та С. Копилов, виходячи з того, що діалогічний підхід в освіті виступає одночасно як культурологічний і особистісний [1], запропонували новий термін для його назви — «діалого-культурологічний підхід». Основними його принципами є: а) пізнання світу, що здійснюється учнями, має виступати в органічному поєднанні (діалозі) з іншими способами його розуміння (етичним, естетичним) у контексті культури; б) особистість може досягти діалогічного розуміння в ході вільного, культурного спілкування з іншими людьми і самим собою, вона

розкривається через поглиблене розуміння предметів, себе і світу; в) діалог особистостей у навчально-виховному процесі краще будувати, виходячи з пріоритету особистості учнів і вчителя [1, с. 77–78].

Діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур, суб'єктами-учасниками якого виступають, на думку Є. Більченко, «традиція, носієм якої є читач», і «традиція, яку репрезентує автор [3, с. 10]». Діалогічний метод навчання дає розуміння того, що художній текст — це не відображення реальної дійсності, а окремий світ, який живе й розвивається за своїми власними законами.

У теоріях О. Потебні, М. Бахтіна літературний твір розглядається як художня цілісність, а читач і автор — це співрозмовники, які ведуть діалог. Такий діалог, у якому автор створює образ, а читач відтворює його, є відповідним природі художнього твору. Він є глибоко особистісним, дієво-навчальним, а не надуманим і штучно створеним.

Урок-діалог на засадах культурологічного підходу до вивчення української літератури спонукає учнів до особистого відкриття. Він ведеться навколо важливих життєвих проблем — моральних, естетичних, філософських. Тому, ураховуючи вікові особливості школярів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті та героях літературних творів, доцільно увиразнювати для кожного виучуваного художнього твору актуальні для нього культурологічно-контекстні зв'язки з метою уникнення труднощів під час сприймання ключових понять певної культурно-історичної епохи.

Реалізація ідей діалогу культур у 5–7 класах здійснюється методом інтегративного підходу до навчання. Інтеграція — це базова характеристика й наступна умова ефективності уроку української літератури на засадах культурологічного підходу. Сучасні дослідники (О. Авер'янов, В. Біблер, С. Клепко, М. Овчинников, В. Шкода та ін.) під навчальною інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого злиття або об'єднання в одне ціле методів, засобів й організаційних форм навчання, що призводить до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності.

Поняття «інтеграція» (лат. *integer* — цілий) має як загальний, широкий смисл, так і спеціалізований вузький підхід. Філософський словник [16] визначає «інтеграцію» як «*відновлення, поповнення, доповнення*» та інтерпретує її, як одну зі сторін процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше розрізнених та ізольованих частин і елементів.

Учений-методист В. Доманський у навчальному посібнику «Література і культура: культурологічний підхід до вивчення словесності в школі» визначає інтеграцію як один із продуктивних шляхів реформування сучасної школи, майбутнє якої дослідник пов'язує з синтезом навчальних предметів гуманітарного циклу в парадигмі культури. Із позицій порушеної проблеми переконливою є думка вченого про те, що виникнення інтеграції — це результат високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків, які передбачають не просто контакти, комунікації предметів у будь-якій галузі знань, а встановлення глибинного зв'язку, оскільки він базується на спільній для кількох предметів науковій ідеї, концепції, яка дає цілісну уяву про людину, світ, культуру [9, с. 107]. Використання творів різних видів мистецтва дозволяє яскравіше відтворити на уроці образ, дух, цінності певного періоду. Включення музичних творів у структуру уроку літератури сприяє кращому засвоєнню художнього твору, особливо поезії. Досить продуктивним методом є звернення до анімації, відеофраг-

ментів вистав, художніх і документальних фільмів; зіставлення літературних творів із екранізаціями різних режисерів-постановників та ін.

Інтегрований урок забезпечує формування в учнів узагальнених знань про різні сфери культури на основі встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків та їх застосування в практичній діяльності, готовність школярів до культурологічного аналізу, що дозволяє через спілкування, типізацію, смислоположення, перетворити поверхневу, ситуаційну самоідентифікацію на стійку.

Діалог літературного твору зі світовим мистецтвом на уроці літератури передбачає використання певних засобів навчання, у т.ч. репродукцій картин, фото, архітектурних пам'яток, відео- або аудіозаписів музичних творів, перегляд театральних постановок і кінофільмів.

Мистецтво у системі сучасної освіти розглядається як істотний компонент загальної освіти учнів. Його значний пізнавальний потенціал пов'язаний передусім із естетичною природою, що дає змогу досягнути складні процеси духовного життя людини та її внутрішнього світу. Мистецтво діє безпосередньо на почуття, а через них — на інтелект. Об'єднуючи чуттєве й логічне пізнання, воно в такий спосіб активізує інтелектуальний пошук нестандартних рішень у будь-якій сфері практичної діяльності.

Навчання української літератури повинно відбуватись як мистецтво слова в співдружності з іншими видами мистецтва, унаочнювати розповідь про письменника, періоди його творчості, характеристику історичної епохи, зображеної в літературному творі, художні інтерпретації видатними діячами культури. У 5–7 класах твори живопису (графіка, ілюстрації до творів, картини, написані за мотивами творчості; портрети письменників, полотна) відіграють роль документальних матеріалів. Їхнє призначення — донести до свідомості учнів портрети героїв, їх внутрішній світ, побут, картини життя, історичну добу в цілому тощо. Особливе місце посідають твори мистецтва, написані самими письменниками (Т. Шевченко та ін.).

Огляд методичних праць В. Гречинської, С. Жили, К. Бабенко, Т. Ладиженської, Є. Колокольцева та ін. засвідчує про необхідність використання творів мистецтва на уроках літератури з метою збагачення духовного світу кожної особистості та формування естетичного смаку учнів основної школи посилення інтересу до вивчення предмета. Використання творів образотворчого мистецтва не тільки сприяє оволодінню змістом літературного твору, а й подекуди створює діалог різних думок про нього, різних уявлень про його художній світ.

Найтісніший зв'язок між собою передбачають література й музика, яка є більш доцільною в ході вивчення поетичних творів. На уроках літератури учні слухають пісні й романси, написані на вірші поетів (Л. Глібов, Т. Шевченко), рідше фрагменти опер, симфоній, балетів, основаних на літературних творах. Подекуди вчителі або підготовлені учні на музичному тлі декламують ліричні твори (прийом мелодекламації). Ілюстрації художників, художнє фото доречні під час вивчення пейзажної лірики, вони є засобом створення відповідного настрою на уроці літератури.

Для сприйняття творів суміжного мистецтва важливим є набуття культурного досвіду. Ознаками культурності особистості є художня освіченість у галузі традицій свого й інших народів (міфологія, епос, фольклор, народні звичаї, обряди, народне мистецтво; архітектура, скульптура, живопис, література, музика, театр, художні традиції, образне уявлення, уміння сприймати твори мистецтва, красу форми та ін.). Ураховуючи вікові особливості учнів 5–7-х класів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті й героях літературних творів, доцільно увиразнювати для кожного

конкретного літературного твору актуальні для нього культурологічно-контекстні зв'язки й формувати на доступному рівні систему художніх знань і вмінь, яка відображає специфіку мистецтва.

Навчальний матеріал з української літератури в 5–7-х класах загальноосвітніх навчальних закладів структуровано за проблемно-тематичним і жанровим принципами на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини. Досвід прочитання молодшими підлітками художнього твору в контексті культури, творчий діалог з автором — це досвід емоційно-ціннісного проживання й ціннісного ставлення до навколишнього світу.

У 5-у класі здійснюється перехід від початкової літературної освіти (уроки читання в початковій школі) до систематичного курсу літератури. П'ятикласники засвоюють слов'янську міфологію, народні перекази та легенди; різні фольклорні жанри, серед яких основне місце займає казка; ознайомлюються з історичним минулим свого народу тощо. Таким чином, вони долучаються до традиційних цінностей, норм і звичаїв національної культури та культури інших народів. Уявлення про літературу як мистецтво слова формуються в п'ятикласників на основі набутого читацького досвіду на новому виучуваному літературному матеріалі. Основна увага на уроках української літератури в 5-у класі приділяється специфічним ознакам художнього тексту, виявленню видів художніх образів та засобів їх створення.

На уроках літератури в 6-у класі учні дізнаються про рукописні книги часів Київської Русі, засвоюють календарно-обрядову поезію, відкривають художній світ творів про пригоди і романтику, вчать розуміти народну мудрість, закладену в гуморесках і співомовках. Уявлення шестикласників про мистецтво слова збагачується шляхом звернення до образу літературного персонажа й аналізу засобів його створення в творах різних жанрів та епох. Учні вчать виявляти риси національного характеру фольклорних героїв і героїв давньої літератури, визначати функції образів-персонажів у конфлікті й сюжеті твору, зіставляти їхні ідейно-моральні позиції, позиції героя і автора, героя і власну позицію.

У 7-у класі відбувається знайомство учнів з соціально-побутовими піснями й коломийками, історичною повістю про минулі часи та ін. Ці твори є складнішими за композицією, за змістом і проблематикою в порівнянні з тими, які вивчаються в 5–6 класах. У центрі уваги — образ літературного героя, усвідомлення авторської позиції, аналіз поведінки людей у різні культурно-історичні епохи. Культурні компоненти, що розглядаються в контексті аналізу творів, забезпечують естетичне, світоглядне, ціннісне сприйняття зображеного письменником.

В основі визначення етапів уроку літератури лежить логіка процесу засвоєння знань: сприймання — осмислення — запам'ятовування — застосування — узагальнення — рефлексія. Урок літератури в культурологічному контексті передбачає такі форми пояснювально-ілюстративного викладу: культурологічна довідка (лаконічні інформативні відомості з філософії, мистецтва, етики, естетики, історії тощо); культурологічний коментар (пояснення незрозумілих частин тексту під час аналізу літературного твору); культурологічна характеристика (характеристика літературного образу); культурологічний огляд (детальний аналіз культурної обстановки епохи).

Поряд із цим принагідно застосовувати різні прийоми активізації пізнавальної діяльності школярів: надавати викладу нового матеріалу проблемного характеру, вживати яскраві приклади, факти, обговорювати їх з учнями, підкріплювати теоретичні положення прикладами з їхнього власного досвіду. Учні мають змогу виконувати певні культурологічні завдання: а) систематизувати та узагальнювати

культурологічну інформацію; б) формувати культурологічну й комунікативну компетентності; в) брати участь у творчих роботах культурологічного й комунікативно-пізнавального характеру. З огляду на це доцільно використовувати різні джерела інформації: комп'ютерні презентації, фрагменти телевізійних програм, кінофрагменти, аудіозаписи, навчальні фільми тощо.

Усе це, на нашу думку, створює оптимальні умови вчителю-словеснику, аби підтримувати увагу, інтерес і працездатність учнів протягом тривалого часу, зробити урок емоційно насиченим, що, своє чергою, забезпечить сприймання та засвоєння інформації. Результативними на уроках виявляться частково-пошукові, дослідницькі методи навчання, дискусії, рольові ігри й екскурсії.

Механізм формування культурологічної компетентності на уроках української літератури в 5–7 класах з метою оволодіння змістом художніх творів передбачає такі види діяльності: усвідомлене, творче читання літературних творів різних жанрів; виразне читання художнього тексту; різні види переказу (докладний, стислий, вибірко-вий, коментований, творчий); відповіді на питання, що розкривають знання й розуміння літературного тексту; складання плану; творчі роботи за художніми творами й на основі життєвих вражень; пошук інформації, вміння працювати з додатковими джерелами.

Завдяки таким видам діяльності учні оволодівають уміннями знаходити в літературних творах відображення народних традицій, звичаїв та обрядів; характеризувати історико-культурні факти, зображені в художніх творах; аналізувати проблеми, властиві певній історичній добі; аналізувати духовні проблеми, образи, змальовані в творах; порівнювати літературні твори різних народів; застосовувати історичні та культурні коментарі під час аналізу творів; знаходити та використовувати різні джерела інформації; готувати історичний та культурний коментарі до виучуваного літературного твору.

Навчання української літератури в 5–7 класах загальноосвітніх навчальних закладів передбачає адаптований до віку школярів огляд життя і творчості письменника, яка має культурологічну цінність. Розповідь про письменника ґрунтується на основі фактичного культурологічного матеріалу (історичні події, біографічні відомості, фрагменти листів, щоденників, автобіографії, мемуарів, художньої біографії). Усе це забезпечує емоційно-інформативне підґрунтя, на якому будується сприйняття й усвідомлення учнями того, що художній твір створюється автором у конкретному культурно-історичному просторі і часі, який спостерігає життя, аналізує перебіг подій, прагне викликати добрі почуття, навіяти своїм читачам важливі, часом заповітні думки.

Навчання української літератури в 5–7 класах у культурологічному контексті передбачає вивчення окремих цікавих епізодів біографії письменників. У ході її вивчення важливо, щоб учні засвоїли фактичний матеріал та усвідомили своєрідність особистості письменника: його творчу манеру, зв'язок його життя і творчості з епохою, естетичну і духовно-моральну цінність його творів. Словесник, відбираючи життєві факти про письменника для художньо-біографічної розповіді на уроці літератури, повинен керуватися принципами: а) викликати інтерес до особистості письменника, зосередити увагу учнів на цікавих фактах його життя, історії написання твору; б) включити матеріали культурологічного й виховного значення (живописний портрет, спогади сучасників, листи, щоденники, мемуари, художню біографію). Відомий літературознавець С. Машинський зазначав, що кожен великий митець — цілий світ. Увійти в цей світ, відчути його багатогранність і непо-

вторну красу — означає наблизити себе до пізнання безкінечного розмаїття життя, поставити себе на вищий щабель духовного, естетичного розвитку.

Постійна увага під час аналізу твору має бути звернена на розкриття авторської майстерності, на обґрунтування художньої цінності літературного твору, на дослідження авторської мови. Естетична цінність художнього твору залежить від мовної майстерності письменника, виражається багатством лексики, різноманітних синтаксичних конструкцій та доцільністю їх використання для втілення ідейно-образного змісту.

У ході вивчення літературних творів у культурологічному контексті належне місце має зайняти аналіз національно-культурних компонентів, що відображають національні особливості рідної мови, зокрема її історію, побут, культурні традиції, у т.ч. український мовленнєвий етикет, загальнолюдські цінності та ідеали.

На цьому важливому аспекті формування національно-мовної картини світу наголошували вчені-дослідники Ф. Буслаєв, А. Кримський, О. Потебня, І. Огієнко та інші видатні науковці. Важливим на уроці є знайомство учнів з багатющою скарбницею емоційно забарвленої лексики, яка характеризує ментальність українців.

Вітчизняний методист Є. Пасічник стосовно вивчення мови художнього твору на уроці української літератури в 5–7 класах радить звертати увагу учнів на самобутність української мови: власне української лексики, національно-маркованих слів, фразеологічних одиниць, прислів'їв, приказок, слів-символів та інших засобів [14, с. 267]. Ефективність розвитку активного словника школярів залежить як від систематичної й послідовної роботи на уроках літератури і мови, так і за умови використання відповідних ефективних методів, прийомів і форм.

Теоретико-літературні поняття у шкільному курсі української літератури для учнів 5–7 класів пов'язані з виучуваними літературними текстами за чинною навчальною програмою для основної школи. Так, на уроках літератури в 5-у класі під час вивчення фольклору розглядаються такі поняття, як «міф», «фольклор», «легенда», «переказ», «народна казка»; поняття «літературна казка», «мова автора і мова персонажів», «портрет», «віршована мова (рима, строфа, ритм)» школярі засвоюють у ході прочитання авторських казок І. Франка, В. Королева-Старого, В. Симоненка, Г. Малик); поняття «акровірш» і «порівняння» — під час вивчення акровіршів Л. Глібова; новий літературознавчий термін «персоніфікація» учні опановують у ході вивчення — пейзажної лірики Т. Шевченка.

На уроках літератури в 6-у класі школярі ознайомлюються зі складнішими поняттями: видами народних пісень і рефреном, жанром байки і алегорією, уособленням та ін.; у 7-у класі — жанрами думи і балади, композицією художнього твору, поглиблюються поняття про особливості ліричних творів.

Теоретико-літературні поняття, які учні опановують на уроках літератури в 5–7 класах загальноосвітніх навчальних закладів, поділяються на кілька категорій [15]: — вираження специфіки літератури як мистецтва слова (художній образ, єдність змісту і форми);

— називання елементів художньої структури твору (тема, ідея, композиція, сюжет, образ-персонаж, рима, строфа, розмір).

Засвоєння літературознавчих понять ґрунтується на таких принципах:

1. Опрацювання літературознавчого поняття «зсередини тексту». Спочатку учні читають художній твір, розглядають літературне явище, називають його певним терміном.
2. Поступового ускладнення й деталізації поняття (повторення, узагальнення).

3. Постійного застосування поняття як інструмента літературознавчого аналізу.

Засвоєння теоретико-літературних понять передбачає такі етапи: а) прочитання літературного тексту (або уривка); б) опанування учнями нового терміну, що називає озвучене явище, його характерних ознак, знаходження прикладів у художніх творах; 3) словникова робота (індивідуальна, групова, у парах, колективна) тощо.

Сьогоднішніх школярів слід привчати самостійно працювати з різними джерелами інформації. Маючи достатній запас знань, вони зможуть відбирати, «згортати» й «розгортати» навчальну інформацію. При цьому важливо використовувати довідникову літературу, енциклопедії, наукові журнали, словники, тексти параграфів або спеціально сконструйованих до уроку навчальних текстів, складати таблиці та схеми, готувати запитання до тексту, писати анотації, листи авторові статті або підручника тощо. У ході такої роботи доцільно використовувати комп'ютерні презентації, фрагменти телевізійних програм, кінофрагменти, аудіозаписи, навчальні фільми тощо.

Реалізація культурологічного аспекту на уроках української літератури загальноосвітніх навчальних закладів є одним із шляхів удосконалення змісту навчання й сприяє формуванню літературної компетентності учнів 5–7-х класів. Уроки літератури з урахуванням культурологічного контексту дають змогу вчителю-словеснику працювати творчо, широко використовувати різні форми й методи роботи, нетрадиційні форми або етапи уроку залежно від змісту матеріалу, рівня знань і вмінь учнів. Вони вимагають від вчителя-словесника знання індивідуальних особливостей учнів та їхніх інтересів. Добір фактичного матеріалу повинен поєднувати в собі науково-теоретичну значущість та естетичну виразність. Під час його відбору використовуються ті факти й події з історії та мистецтва, які є важливими й типовими для історії епохи, доступними та зрозумілими учням; яскравими та емоційно насиченими, здатними впливати на свідомість і почуття дітей; слугують формуванню вміння спостерігати навколишню дійсність; сприяють пробудженню інтересу школярів до рідного краю, зміцнюють почуття любові до своєї країни та громадянського обов'язку перед нею.

Особливості навчання української літератури в 5–7-х класах у культурологічному контексті полягають у тому, що методика навчання спирається на інтегративний підхід; на уроках літератури встановлюється діалог в історико-культурному просторі; усвідомлюється історична епоха, утілена в образах різних видів мистецтва; уроки літератури стають основою естетичного виховання, способом вироблення ціннісних орієнтирів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов. — К.: 1997. — С. 77–82.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М.: Сов. Россия, 1979. — 320 с.
3. Більченко Є. Педагогіка як форма буття культури: перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигми / Євгенія Більченко // Шлях освіти. — 2006. — № 3. — С. 2–5.
4. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы / В. С. Библер. — Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1992. — С. 5–25.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 1999. — 560 с.

6. Волинець А. Г. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / А. Г. Волинець; за ред. Г. О. Балла.— Київ-Рівне: «Ліста-М», 1996.— 126 с.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти.— [Електронний ресурс] / [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392] — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/loshkilnaserednya/serednya/derzhstandart/post_derzh_stan.dok
8. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: [книга для вчителя] / Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін.; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі.— К.: ІЗМН, 1997.— 136 с.
9. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический поход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В. А. Доманский.— М.: Флинта: Наука, 2002.— 368 с.
10. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. И. Загвязинский.— М.: Академия, 2004.— 192 с.
11. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя / С. Ю. Курганов.— М.: Просвещение, 1989.— 127 с.
12. Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури / О. М. Куцевол // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України.— 2001.— № 2.— С. 52–55.
13. Мареев В. И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [Електронний ресурс] / Мареев В. И., Карпова Н. К., Щипанкина Е. С.— Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua /index.php/ru>.
14. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Е. А. Пасічник.— К.: Ленвіт, 2000.— 384 с.
15. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань.— К.: ВЦ «Академія», 2012.— 312 с.— (Серія «Альма-матер»).
16. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.— 2-е изд.— М.: Сов. Энциклопедия, 1989.— 815 с.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Серед головних завдань базової шкільної літературної освіти важливе місце посідає розвиток в учнів стійкого інтересу до читання художньої літератури, формування умінь аналізувати літературний текст, давати оцінку подіям і персонажам. Особливу складність у формуванні цих умінь відчують учні 5-го класу, оскільки це перехідний етап від початкової до основної школи. Важливу роль на уроці літератури відіграє робота з підручником-хрестоматією та навчальним посібником «Робочий зошит з літератури», який доповнює організацію роботи над художнім твором.

Аналіз наукових досліджень, шкільна практика засвідчують, зокрема, недостатню увагу вчителів-словесників до формування творчої самостійності п'ятикласників, які часом недооцінюють використання робочого зошита. Розв'язання цієї проблеми потребує сучасних підходів до методичного забезпечення навчання на компетентнісних засадах. У ході аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з'ясовано, що проблемі формування умінь самостійної навчальної діяльності при-

діляється належна увага (О. Бодалєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Н. Талізїна та ін.), як важливому фактору всебічного розвитку особистості. Е. Голант, М. Данїлов, Б. Єсіпов, П. Підкасистий та ін. дають визначення понять «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність», наголошуючи на можливості підвищення якості навчання шляхом застосування самостійної роботи в навчальному процесі, проте не розглядаються питання залучення навчального посібника. Аналіз літератури дав змогу виділити такі дидактичні функції робочого зошита: *компенсаторна* (полегшення процесу навчання, зменшення витрат часу), *пізнавальна* (розвиток пізнавального інтересу, вміння спостерігати, мислити), *формувальна* (формування видів пізнавальної діяльності, прийомів пізнання і способів засвоєння).

Розроблена методика формування літературної компетентності учнів на матеріалі навчального посібника «Робочий зошит учня з української літератури. 5 клас» спрямована на реалізацію розвивального навчання і містить різні форми самостійної творчо-пошукової діяльності учнів від простого відтворення літературних знань до створення письмового обґрунтованого висловлювання з оцінними судженнями. Робочий зошит із друкованою основою включає різноманітні практичні завдання, необхідні для закріплення знань і розвитку умінь та навичок учнів, передбачених програмою, є доповненням до шкільного підручника.

В основу критеріїв ефективності експериментальної методики покладено рівень сформованості читацьких компетенцій, який виявляється у вмінні осмислено і виразно читати художній текст; вмінні аналізувати на елементарному рівні та інтерпретувати відображені у творі події; умінні створювати короткий твір-роздум щодо прочитаного; умінні конкретно відповідати на запитання, розміщені в «Робочому зошиті», пов'язувати виконання завдання з прочитаним текстом.

Аналіз результатів виконаних усних і письмових завдань, спостереження за активністю та інтересом учнів 5-го класу до роботи з навчальним посібником засвідчує доцільність використання «Робочого зошита» на уроці і вдома. Рівень готовності учителів-словесників до активного використання «Робочого зошита» у процесі вивчення української літератури в 5 класі однаковий, оскільки використання на уроках навчального посібника дещо ситуативний. Проте під час апробації методики роботи з навчальним посібником 78% учителів підтвердили доцільність використання «Робочого зошита» як допоміжного навчального посібника, особливо під час вивчення складних художніх творів з літератури, зокрема теорії літератури (тлумачення складних понять, уміння їх використовувати процесі аналізу твору тощо).

На основі аналізу даних апробації експериментальних матеріалів навчального посібника підтверджено інтерес учнів 5 класу до роботи з «Робочим зошитом з літератури», доцільність його використання з метою глибшого осягнення літературного твору.

Теоретичне обґрунтування необхідності використання «Робочого зошита» як складової навчально-методичного комплексу дало змогу визначити принципи розроблення його змісту: відповідність психолого-педагогічним вимогам, узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошита і підручника-хрестоматії з української літератури для 5-го класу; зорієнтованість запитань і завдань на пошуковий і творчий характер навчальної діяльності п'ятикласників; диференційований підхід до розроблення змісту навчального посібника; оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням рівня самостійності і творчості у виконанні завдань, висловленні власних оцінних суджень.

Технологія використання робочих зошитів на уроці літератури і вдома забезпечує реалізацію таких функцій навчального посібника: інформаційну, систематизуючу, узагальнювальну, функцію самоосвіти та самоконтролю. Ці вихідні положення лягли в основу розроблення експериментальної методики з урахуванням компетентнісного підходу.

Проаналізована система запитань і завдань творчого характеру забезпечує повноцінне засвоєння п'ятикласниками навчального літературного матеріалу, сприяє розвитку стійкої мотивації до читання, формуванню читацьких компетенцій, виявленню творчих можливостей учнів.

Впровадження робочого зошита з літератури як активної форми навчання дає змогу підвищити рівень сформованості умінь п'ятикласників самостійно творчо працювати з навчальним посібником, розвинути інтерес в учнів до самостійної творчої роботи з навчальним посібником «Робочий зошит».

Сучасне суспільство ставить перед школою завдання підготовки фахівця знаючого, мислячого, вмючого самостійно добувати і застосовувати знання на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється шляхом пошуку змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема оволодіння п'ятикласниками методами пізнавальної діяльності в умовах самостійної роботи. Нині актуальною залишається проблеми формування умінь самостійної діяльності учнів 5-го класу в процесі навчання української літератури. Оволодіння учнями методами самостійної пізнавальної діяльності, опанування знаннями і способами їх здобування, самостійна робота допомагають завершувати завдання всіх інших видів навчальної роботи, оскільки ніякі знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися справжнім надбанням особистості.

Основна мета літературної освіти — виховання творчого читача з розвиненими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до його критичної оцінки, а також формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості.

Проблема формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості була і залишається в центрі уваги методичної науки та практики, пошук ефективних шляхів вирішення проблеми формування читацьких компетенцій спрямований на повноцінне сприйняття тексту художнього твору. Водночас узагальнений аналіз результатів навчання школярів, спостереження, соціологічні дослідження, численні матеріали фахових видань останніх років дають підстави констатувати загальне зниження читацької культури в суспільстві, зниження інтересу до літератури. Серед причин, що спричинили розвиток негативної тенденції, можна виділити такі чинники об'єктивного та суб'єктивного характеру, як зниження економічного та морально-культурного рівня життя нашого суспільства; засилля масмедійної культури; захоплення сучасної молоді комп'ютерними технологіями та Інтернетом; перевантаження навчальних програм, а звідси брак у школярів вільного часу для читання; відсутність комплексної програми розвитку читацької культури особистості.

Читацька компетенція має розглядатися з позиції особистісно орієнтованого навчання як важливий компонент системи літературної освіти учнів. Серед завдань вивчення літератури в 5–7 класах варто виділити такі: розвиток в учнів стійкого інтересу до літератури, прилучення до читання; сприяння засобами літератури форму-

ванню моральних якостей школярів, їх національній самоідентифікації, розумінню значення рідної мови та літератури для розвитку загальної культури; формування в учнів умінь інтерпретації художнього твору; оцінювання літературних героїв, визначення авторської позиції; розвиток навичок зв'язного мовлення (як усного, так і писемного).

Для п'ятикласників процес вивчення літературного твору відзначається посиленою емоційністю і безпосередністю художнього сприймання. У цей період дитяче сприйняття художнього твору взагалі і літературного зокрема має підвищену яскравість і багатство асоціацій, тому художній розвиток п'ятикласників не мислимий без залучення їх до творчості, адже це сприяє як художньому, так і загальнокультурному розвитку. Учень розвиває своє уявлення про світ мистецтва, самостійно осмислюючи художній твір. Вдало поставлені запитання та сформульовані завдання «допомагають» розв'язати цілий комплекс проблем: пробуджують думку, уяву, збільшують силу почуттєвого пізнання тощо.

Робочий зошит з української літератури (із друкованою основою) в системі засобів навчання займає важливе місце. За своїм функціональним призначенням зошити з друкованою основою та підручники є взаємодоповнюючими засобами навчання. Їхня відмінність полягає в тому, що текст підручників, перш за все, спрямований на висвітлення навчального матеріалу, тоді як зошити з друкованою основою призначені для його усвідомлення, а тому містять систему орієнтирів для поетапного формування розумових дій. На відміну від підручників, у робочих зошитах немає великої кількості навчального текстового матеріалу. Натомість вони вміщують значну кількість різноманітних і різнопланових завдань, які стимулюють пізнавальну, мисленнєву, пошукову, комунікативну, діяльнісну, корекційну та виховну активність учнів.

Аналіз досвіду конструювання та використання зошитів із друкованою основою дав можливість сформулювати такі принципи відбору та формування змісту посібника «Робочий зошит з української літератури. 5 клас» — відповідність психолого-педагогічним вимогам; узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошитів і шкільного підручника; підпорядкування одиничних завдань розв'язанню комплексного завдання; зорієнтованість завдань на пошуковий та творчий характер навчальної діяльності; різнорівневий підхід до змісту завдань для контролю навчальних досягнень учнів; спрямованість завдань на формування умінь практичного виховного характеру.

У розробці запитань і завдань робочого зошита з літератури враховувалися такі вимоги, від урахування яких залежить ефективність самостійної роботи:

- послідовність завдань відповідає усім ланкам процесу навчання, тобто вони забезпечують сприйняття навчального матеріалу, його самостійне опрацювання, створення зв'язків з раніше вивченим, закріплення, повторення і застосування;
- завдання, спрямовані на активізацію розумових процесів учнів на рівні як логічного, так і творчого мислення, а також на розвиток їхніх навчальних умінь;
- завдання вирізняються різноманітністю, передбачають читання, спостереження, письмову відповідь, малювання, підготовку до усної відповіді;
- зошит спрямовує учня на самоконтроль там, де це можливо.

Усі завдання, подані в робочому зошиті, за характером навчальної діяльності учнів можна розділити на три види:

-
- 1) навчальні завдання на сприйняття навчального матеріалу;
 - 2) завдання, спрямовані на осмислення і систематизацію навчального матеріалу, а також на самоконтроль, спонукають до зіставлення, порівняння, висновків, узагальнення;
 - 3) завдання, що вимагають від учня творчої діяльності.

Система завдань проблемно-пошукового характеру, тести, алгоритми, опорні схеми, наявні в навчальному посібнику, спрямовані на систематизацію літературних знань на основі компетентнісного підходу.

Особлива увага в розділах зошита приділяється безпосередньо аналізу твору, що вивчається, і власній творчості п'ятикласника. У структурі робочого зошита виділено кілька розділів, кожен з яких має певне завдання. Так, наприклад, розділ «це цікаво» містить додатковий матеріал з теми, цікаві відомості та факти з історії розвитку художньої творчості, а також цікаві факти з біографій письменників. Завданням цього розділу не лише розширення кругозору учнів, розвиток пізнавального інтересу, а також у доступній формі знайомство з джерелами художньої творчості.

У зошиті подана система практичних завдань, спрямованих на розвиток різних видів компетенцій учнів, їх творчих здібностей. Зошит призначений для самостійної роботи учнів, але може використовуватися і на заняттях у класі. Виконання запропонованих завдань на уроці дає змогу здійснювати диференційоване навчання.

В основі структури і змісту робочого зошита — *компетентнісний підхід*, який передбачає розвиток двох видів компетенції: пізнавальної і діяльній. Головне завдання — разом з повідомленням необхідних відомостей з літератури сприяти розвитку учня як особистості, мислячої і творчої. Цьому завданню підпорядковані структура та методичний апарат робочого зошита. На відміну від традиційного протиставлення двох шляхів вивчення літератури: від теорії до діяльності і від діяльності до теорії — в основу методичної концепції робочого зошита була покладена ідея творчого пізнання як синкретичного за своєю суттю процесу. Методичний апарат представлений різними типами запитань і завдань, що створює мотивацію для читання, запитання і завдання на перевірку засвоєння змісту прочитаного, дозволяє розвивати мовленнєві вміння на основі прочитаного тексту, націлює на роботу з ілюстраціями, розвиваючи аналітичні та дослідницькі вміння тощо. Велика увага приділяється словникової роботі. Всі завдання і питання дані «з надлишком», що дає змогу організувати диференційоване і особистісно-орієнтоване навчання. Формулювання більшості завдань містять алгоритм їх виконання (спосіб діяльності), що сприяє формуванню предметних і над предметних компетенцій учнів.

Учням запропоновано додаткові відомості: примітки, довідки, відсутні в підручнику, розміщено посилання на сайти з Інтернету до конкретних тем. Це потрібно, щоб розширити кругозір школярів, підвищити їхній культурний рівень, конкретизувати навчальний матеріал, спрямувати на його засвоєння.

Отже, структура і зміст робочого зошита визначається у такий спосіб: інформаційний комплекс з кожної теми: короткі теоретичні відомості; завдання і запитання для самостійної роботи учнів: типові, розвивальні і творчі. Методичні функції робочого зошита такі: ефективне використання часу на уроці, оптимізація самостійної роботи учнів, стимулювання і активізація їхньої розумової діяльності; створення умов для ефективного керування навчальним процесом з боку вчителя.

У створенні робочого зошита враховано методичні підходи до здійснення контролю навчальних досягнень п'ятикласників. Робочий зошит містить тестові завдання різного рівня: *початковий рівень* — тестові завдання, що передбачають вибір однієї

правильної відповіді; *середній рівень* має два завдання: одне — на встановлення відповідності, друге — передбачає вибір з наведеного переліку варіантів відповідей; *достатній рівень* включає завдання на заповнення таблиці і одне теоретичне питання; *високий рівень* містить завдання творчого характеру. Активне використання в процесі викладання української літератури «Робочого зошита» сприяє формуванню у п'ятикласників практичних умінь і навичок. Система запитань і завдань базується у логічній послідовності, з урахуванням формування відповідних умінь учнів. Завдання автора — вести учня від теми до теми, з поступовим ускладненням змісту запитань і завдань. Ілюстрації в робочому зошиті повинні бути робочими, тобто навчальними. До них можуть ставитися питання, що вимагають пояснення. Малюнок учень може доповнити або запропонувати свій варіант. Там, де це можливо і виправдано, має сенс запропонувати накреслити або доповнити схему. Композиційна побудова робочого зошита залежить від задуму автора, від характеру і змісту навчального матеріалу, його обсягу характеру питань і завдань. Однак у будь-якому випадку має бути передбачено достатньо місця для відповідей учнів, можливість виправлення допущених помилок, неточностей. У кінці кожної теми всередині зошита запропонована серія контрольних питань для систематизації знань і умінь учнів. Завершує зошит висновок, що орієнтує учнів на випередження вивчення навчального матеріалу, який вивчатиметься згодом. Для контролю рівня сформованості знань і умінь робочий зошит містить кілька проблемних запитань і завдань, які можуть бути виконані письмово.

Сучасне методичне забезпечення предмета «Українська література», включаючи робочий зошит, має надавати педагогу можливість використовувати сучасні педагогічні технології для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою максимально ефективного оволодіння міцними, осмисленими і систематичними знаннями, вміннями і навичками, розвитку в них самостійного креативного мислення.

Система предметно-знакових засобів навчання, є одним із складових елементів робочого зошита з літератури. Вона повинна бути розроблена з урахуванням принципу необхідності і достатності для засвоєння з її допомогою певного навчального курсу, розділу, теми програми, питання і забезпечувати при цьому глибше засвоєння навчального матеріалу.

З огляду на те, що навчальна діяльність учнів у процесі самостійної роботи може проводитися у груповій або індивідуальній формі, великого значення набуває наявність наочних засобів, за допомогою яких можна встановити зворотний зв'язок, що дасть змогу учням контролювати свою діяльність і вносити в неї коригування.

Володіючи різними здібностями, рівнем знань і умінь, одне і теж завдання учні виконують за різний час. При цьому одні потребують допомоги, а інші легко і вільно виконують завдання самостійно, тому предметно-знакові засоби робочого зошита мають дібрані з урахуванням індивідуальних можливостей, що дасть змогу постійно просуватися у процесі навчання та досягати вищого рівня знань, умінь і навичок. Це забезпечує диференційований підхід до роботи з навчальним посібником.

Особливе значення мають тести. Вони допомагають учителю перед початком виконання самостійної роботи з робочим зошитом встановити первісний рівень знань, умінь і навичок кожного учня, щоб потім диференціювати їх діяльність в залежності від цього рівня. Диференціація може здійснюватися у вигляді завдань різного ступеня складності, повторення раніше пройденого матеріалу одними і виконання вправ підвищеної труднощі іншими. Все це має бути враховано у роз-

робленні робочого зошита, що дає змогу словеснику індивідуалізувати процес навчання, виявити здібності кожного і надати можливість проявити свою ініціативу і творчість.

У сучасному процесі навчання української літератури вагома роль належить навчальним посібникам, зокрема робочим зошитами із друкованою основою. Науковці визначають їх як засоби, що сприяють реалізації цілісної системи навчання та організації самостійної роботи. Такі навчальні посібники забезпечують реалізацію індивідуального й особистісно орієнтованого підходів до навчання, формуванню й удосконаленню навчально-пізнавальних і загально інтелектуальних умінь; створюють умови для самоконтролю, самоаналізу й самокорекції знань; зумовлюють підвищення якості літературних знань, пізнавальної активності та інтересу.

Завдання в робочому зошиті мають такі блоки змісту навчального матеріалу: понятійний, інформативний, ілюстративно-наочний, операційний і контрольний.

Результати апробації робочих зошитів із дозволяють зробити висновок, що використання зазначеного навчального посібника забезпечує позитивну мотивацію кожного учасника процесу навчання, підвищення якості знань, рівня їхньої розумової діяльності, пізнавальної активності.

Навчальний посібник (робочий зошити з друкованою основою) є поліфункціональним засобом навчання, що доповнює та конкретизує основний навчальний матеріал підручників. Навчальний посібник містить завдання проблемно-пошукового характеру, тести як інструмент виміру результатів навчання, учень матиме змогу застосовувати алгоритми та опорні схеми для систематизації знань. У зошиті буде вміщено пам'ятки-алгоритми «Учись працювати з текстом», що пропонують учням рекомендації: як запитувати і відповідати, аналізувати текст, розуміти прочитане, виразно читати, порівнювати твори, доводити думку, складати план тексту. Необхідно привчати учнів звертатися до цих пам'яток якнайчастіше, адже без правильного застосування таких умінь неможливо бути кваліфікованим читачем.

Робочі зошити з друкованою основою — сучасний і перспективний засіб навчання, який містить різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання їх учнями з метою підвищення рівня засвоєння, повторення, узагальнення, систематизації та перевірки знань, значна кількість різноманітних завдань стимулює пізнавальну діяльність учнів. За дидактичними функціями робочий зошит відрізняється від інших засобів навчання переважанням функцій закріплення та самоконтролю й самоосвіти. Наявні у педагогічній літературі тлумачення поняття «зошит з друкованою основою» дають підстави розглядати його як засіб навчання, в якому, враховуючи правила організації пізнавальної діяльності учнів різного віку, міститься доступна наукова інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань із конкретної теми курсу літератури. Робочі зошити поряд з підручниками, збірниками, роздатковими матеріалами й довідниками є невіддільною складовою навчально-методичного комплексу. Учені-методисти обґрунтовано доводять високу ефективність самостійної роботи у поєднанні з іншими видами пізнавальної діяльності учнів, залежність результативності самостійної роботи від функціонального змісту завдань, а також підготовки вчителів до їх проведення. У зв'язку з цим обґрунтування технології створення робочих зошитів з друкованою основою базується на положенні, що дидактичний матеріал у вигляді навчальних завдань для робочих зошитів з друкованою основою, порівнюючи із звичайними стандартними завданнями підручника, має бути диференційованим.

Узагальнення дидактико-методичних досліджень з питань змісту та структури навчально-методичних комплектів, аналіз шкільної практики дають змогу обґрунтувати такі принципи відбору і формування змісту зошитів з друкованою основою: відповідність змісту вимогам психології та педагогіки; узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошитів і шкільного підручника; підпорядкування одиничних завдань розв'язуванню комплексного завдання; зорієнтованість завдань на пошуковий та творчий характер навчальної діяльності; різнорівневий підхід до змісту завдань для контролю навчальних досягнень учнів; спрямованість завдань на формування умінь практичного характеру.

Технологія використання робочих зошитів стосується насамперед урізноманітнення форм та методів самостійної роботи учнів. За своїм призначенням зошити з друкованою основою повинні виконувати такі функції: *інформаційну, систематизуючу, закріплення та самоконтролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу та розвивально-виховну*.

Важливим аспектом створення робочих зошитів є чіткість і послідовність змістового наповнення їх: апарат організації оволодіння новими знаннями, апарат організації засвоєння знань та апарат організації контролю знань навчально-інформаційного блоку.

Зошити з друкованою основою є одним із засобів: мотиваційний, змістовий, практичний, творчий блоки методичного апарату зошитів з друкованою основою знаходили застосування на уроках різних типів — комбінованому, уроці вивчення нового матеріалу, уроках поглиблення та перевірки навчальних досягнень учнів. Уроки з різною дидактичною метою дають змогу організувати пізнавальну діяльність учнів з активним залученням їх до виконання завдань зошита з друкованою основою. Контрольне тестування, різнорівневі самостійні роботи, оцінка яких здійснювалася за допомогою виявленої й обґрунтованої такої сукупності критеріїв: кількість засвоєних навчальних елементів, міцність засвоєння знань, рівень мотивації навчання підтверджує доцільність активного використання робочого зошита з української літератури.

Формування умінь і навичок практичного застосування вивченого матеріалу з допомогою робочого зошита ґрунтується на подальшому виконанні завдань, що належать до апарату засвоєння знань та багаторазовому повторенні навчального матеріалу. Виконання цих завдань має включати лише часткової допомоги з боку вчителів, учні ж одержують можливість самостійно його доопрацювати, скориставшись підручником, опорним конспектом або алгоритмом, що містяться у робочому зошиті, що надає можливість повернутися до вивченого матеріалу на аналітичному рівні. Виконання таких завдань надає вчителям можливість визначити рівень навчальних досягнень учнів та якість засвоєння теми.

Систематичне використання зошитів з друкованою основою сприяє успішному засвоєнню учнями навчального матеріалу, ставить їх у позицію безпосередніх учасників процесу пізнання.

Для розробки технології створення робочих зошитів було визначено місце і роль їх у навчальному процесі; створені опорні схеми-конспекти як форми узагальнення і систематизації знань; розроблені проблемні завдання, що сприяли розвитку творчих здібностей школярів; конструювалися алгоритми виконання окремих завдань; передбачалися форми контролю та їх змістове забезпечення; відбиралися ілюстративні матеріали, науково-популярна інформація, кросворди, дидактичні ігри як засіб стимулювання пізнавального інтересу учнів. В організації навчання

за зошитами з друкованою основою враховуються невикористані резерви навчання та розумового розвитку, а також формування таких цінних якостей особистості як організованість, самостійність, працьовитість. Виконання завдань зошитів з друкованою основою здійснюється з більшим чи меншим навчально-виховним ефектом за рахунок зростання активності розумової діяльності учнів. Максимальна активізація розумової діяльності учнів є першим і найголовнішим показником ефективної роботи із зошитами з друкованою основою.

Самостійна діяльність — найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто і правильно застосована робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт.

Самостійна діяльність учнів в опануванні змісту літературної освіти набуває в наш час дедалі більшого значення ще й тому, що вона носить індивідуалізований характер. Кожний школяр використовує джерело інформації залежно від своїх потреб і можливостей, він працює у своєму темпі, щоб прийти до потрібного результату. Ця властивість самостійної роботи надає їй гнучкого характеру, значно сприяє підвищенню відповідальності кожного окремого учня і, як наслідок, поліпшенню його успішності.

Самостійність є умовою виховання творчої активності, коли в учнів формуються елементарні навчальні уміння. Поняття «самостійна робота» під час роботи з навчальним посібником використовується у різному значенні: 1) учень повинен виконувати роботу сам, без безпосередньої участі вчителя; 2) від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі.

Незалежно від форми роботи критерієм проведення самостійної роботи є самостійне мислення учня, що вимагає розумової напруги. У цьому випадку, самостійна діяльність — один із засобів активізації навчальної діяльності учнів. Самостійна робота активізує учнів як своїм організаційним устроєм, так і змістом знань. Самостійна робота дозволяє працювати в індивідуальному темпі і стилі. В умовах самостійної роботи учень може займатися в індивідуальному стилі, виконувати завдання відповідно до своїх умінь тощо.

Аналіз дидактичної і методичної літератури, досвід учителів-практиків дозволяють стверджувати, що в сучасній школі гостро стоїть питання формування в учнів навиків самостійного здобуття знань з метою активізації навчальних умінь. Однією з умов є використання навчального посібника «Робочого зошита з літератури», що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У формуванні знань, умінь і навичок учнів вербальний спосіб навчання стає малоефективним. Роль самостійної роботи школярів зростає так само у зв'язку зі зміною мети навчання, його спрямованістю на формування навичок, творчої діяльності, а також із впровадженням комп'ютерних технологій у процес навчання. Змістом його є розробка організаційно-практичних питань залучення школярів у самостійну діяльність. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми виступає тут викладання, діяльність вчителя без достатньо глибокого дослідження і аналізу природи діяльності самого учня. У рамках дидактичного напрямку аналізуються області застосування самостійних робіт, вивчаються їх види, неухильно вдосконалюється методика їх використання в різних ланках навчального процесу. Стає і в значній мірі вирішується у методичному аспекті проблема співвідношення педагогічного керівництва і самостійності школяра

у навчальному пізнанні. Практика навчання багато в чому збагатилася так само змістовними матеріалами для організації самостійної роботи школярів на уроці та вдома.

Роль самостійної роботи у пізнавальній діяльності особистості визначав Я. Коменський, підкреслюючи особливе значення самостійності у навчанні. Він вважав, що істинні знання можна набути за допомогою самостійних спостережень та чуттєвої наочності. Педагог підкреслював, що навчання повинне бути таким, коли людина прагне добровільно і самостійно пізнавати: «Людей необхідно вчити спостерігати самим природу, а не тільки пам'ятати чужі спостереження і пояснення з книжок». К. Ушинський вважав самостійну діяльність як предмет дослідження. На його думку, навчання дітей повинно здійснюватися переважно на основі вражень, здобутих ними безпосередньо з навколишнього світу. Він висунув і розробив положення про значення знань, здобутих самими дітьми. Прагнення діяльності треба завжди розвивати в єдності з прагненням самостійності й свободи. Психолого-педагогічні дослідження були спрямовані на виявлення сутності самостійної діяльності як дидактичної категорії, її елементів — предмета і мети діяльності. Як дидактичне явище, самостійна робота, з одного боку, є навчальне завдання, яке повинен виконати учень, з другого — форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань.

Існують деякі структурні принципи аналізу значення, місця і функції самостійної діяльності. Перший — *змістовий компонент*: знання, виражені в поняттях, образах, розкриваючи його; *оперативний компонент*: різноманітні дії, оперування уміннями, прийомами, як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані; *результативний компонент*: нові знання, способи, соціальний досвід, ідеї, здібності, якості. Другий — *змістовний компонент*: виділення пізнавальної завдання, цілі навчальної діяльності; *процесуальний компонент*: підбір, визначення, застосування адекватних способів дій, що ведуть до досягнення результатів; *мотиваційний компонент*: потреба у нових знаннях, які виконують функції словотвору та усвідомлення діяльності. Отже, процес самостійної діяльності — це мотив — дія — результат.

Поняття самостійної роботи трактується неоднозначно: самостійна робота — це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально надане для цього час, при цьому учні, свідомо прагнуть досягати поставлені цілі, використовуючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій. Її виконання вимагає достатньо високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, доставляє учневі задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання. Натомість «самостійна діяльність», «самостійність» — характеристика діяльності учня в конкретній навчальній ситуації — постійна здатність досягати мети діяльності без сторонньої допомоги.

«Самодіяльність» — суб'єктивна, власне індивідуальна діяльність, з особистісно зумовленими компонентами: метою, провідною потребою, мотивацією та способами реалізації. «Самоконтроль» — необхідний компонент самої діяльності, який здійснює її виконання на особистісному рівні.

Ефективність навчального процесу пізнання визначається якістю викладання та самостійною пізнавальною діяльністю учнів. Ці два поняття тісно пов'язані, але знання, навички, уміння, звички, переконання, духовність не можна передавати від викладача до учня так, як передаються матеріальні предмети. Кожен учень опановує

ними шляхом самостійного пізнавального процесу: прослуховування, усвідомлення усної інформації, читання, розбір та осмислення текстів і їх критичний аналіз. Крім того, процес пізнання, спрямований на виявлення сутності і змісту досліджуваного, підпорядковується певним законам, що визначає послідовність пізнання: знайомство, сприйняття, переробка, усвідомлення, прийняття, рефлексію. Самостійність виробляє високу культуру розумової праці, яка передбачає і процес читання, і потребу в самостійній діяльності, прагнення вникнути в суть питання і проблеми. У процесі такої праці найбільш повно виявляються індивідуалі здібності школярів, їхні нахили та інтереси, які сприяють розвитку вміння аналізувати факти та явища, вчать самостійно мислити, що призводить до творчого розвитку і створення власної думки, своїх поглядів, уявлень, своєї позиції. Самостійна робота — це процес навчальної діяльності школяра, який є компонентом цілісного педагогічного процесу, тому їй притаманні такі функції, як виховна, освітня, розвивальна.

Учні відчують потребу в педагогічному керівництві через недостатній досвід самостійної пізнавальної діяльності. Вони відчують потребу в педагогічному керівництві і на початку роботи, і коли завдання вже виконується. Активність, розумова та вольова напруги, які з'являються при самостійних діях, проявляються не тільки в зосередженості, заглибленості в роботу, а й у потребі спілкування, спрямованого на обговорення питань. Спілкування необхідне учневі для того, щоб утвердитися у власних пошуках, своєчасно отримати підтримку або ж поділитися своїми припущеннями, думками, знахідками. Учитель не бере участі у виконанні завдання, але він організовує діяльність класу, направляє пізнавальний процес, створює необхідні умови і настрої, а це важливо, щоб підтримати і «пробу сил» і творчі починання учнів, їх ініціативність і самостійність.

Управління самостійною роботою включає цілевизначення, планування, організацію, корегування і оцінку діяльності учнів, діагностику її результатів. Педагогічне керівництво — це управління самостійною діяльністю учня на етапі її безпосереднього здійснення: пред'явлення навчального завдання учневі, інструктаж з її виконання, мотивація її вирішення, контроль і корекція самостійних дій учня, оцінювання результатів самостійної роботи.

На різних уроках літератури за допомогою різноманітних самостійних робіт, виконаних учнями у робочому зошиті учні можуть здобувати знання, уміння і навички. Всі ці роботи тільки тоді дають позитивні результати, коли вони певним чином організовані, тобто представляють систему (сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнюваних, логічно впливаючих один з іншого і підпорядкованих загальним завданням видів робіт).

Побудована система самостійної роботи має враховувати основні дидактичні вимоги, які забезпечують розв'язання основних дидактичних завдань — набуття учнями глибоких та міцних знань, розвиток у них пізнавальних здібностей, формування вміння самостійно набувати, розширювати і поглиблювати знання, застосовувати їх на практиці. Однак одна система не визначає успіху роботи вчителя з формування в учнів знань, умінь і навичок. Для цього потрібно ще знати основні принципи, керуючись якими можна забезпечити ефективність самостійних робіт, а також методику керівництва окремими видами самостійної роботи.

Ефективність самостійної роботи досягається, якщо вона є одним її складових, органічних елементів навчального процесу, і для неї передбачається спеціальний час на кожному уроці, якщо вона проводиться планомірно і систематично, а не випадково й епізодично.

Тільки за цієї умови в учнів виробляються стійкі вміння та навички у виконанні різних видів самостійної роботи та нарощуються темпи у її виконанні.

У відборі видів самостійної роботи, визначенні її обсягу і змісту слід керуватися, як і в усьому процесі навчання, основними принципами дидактики. Найбільш вагомо роль тут відіграє принцип доступності та систематичності, зв'язок теорії з практикою, принцип поступового ускладнення, принцип творчої активності, а також принцип диференційованого підходу. Застосування цих принципів до керівництва самостійною роботою має такі особливості:

1. Самостійна робота повинна носити цілеспрямований характер. Це досягається чітким формулюванням мети роботи. Завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти таке формулювання завдання, яке б викликало у школярів інтерес до роботи і прагнення виконати її якнайкраще. Учні повинні ясно уявляти, в чому полягає завдання і яким чином буде перевірятися його виконання. Це надає їхній роботі осмислений, цілеспрямований характер і сприяє більш успішному виконанню.

2. Самостійна робота повинна бути справді самостійною і спонукати учня працювати напружено. Однак тут не можна допускати крайнощів: зміст і обсяг самостійної роботи, що пропонується на кожному етапі навчання, повинні бути зрозумілими для учнів, а самі учні — достатньо підготовлені до її виконання теоретично і практично.

3. Самостійна робота, виконана учнями після настанов і допомоги вчителя, має характер наслідування. Вона не є суто самостійною, але має важливе значення для подальшого формування умінь і навичок творчої самостійності, коли учні виявляються здатними знаходити і застосовувати власні методи і прийоми розв'язання завдань навчального характеру.

4. Для самостійної творчої роботи потрібно пропонувати завдання не за готовими зразками, а які вимагають застосування уже набутих знань у новій ситуації. Тільки в цьому випадку самостійна робота сприяє формуванню ініціативи і пізнавальних здібностей учнів.

5. Завдання, що пропонуються для самостійної роботи, мають викликати інтерес учнів, який досягається новизною, незвичністю їх змісту, розкриттям перед учнями практичного значення пропонованого завдання або методу, яким потрібно опанувати. Учні завжди виявляють великий інтерес до самостійних робіт, в процесі виконання яких вони досліджують предмети і явища.

6. Самостійну роботу учнів необхідно планомірно і систематично включати в навчальний процес. Тільки за цієї умови у них будуть вироблятися міцні вміння та навички.

Самостійна робота передбачає активні розумові дії учнів, пов'язані з пошуками найбільш раціональних способів виконання запропонованих вчителем завдань, з аналізом результатів роботи. У процесі навчання застосовуються різні види самостійної роботи учнів, за допомогою яких вони самостійно здобувають знання, вміння і навички. Всі види самостійної роботи, що застосовуються в навчальному процесі, можна класифікувати за різними ознаками: за дидактичною метою, характером навчальної діяльності учнів, за змістом, за ступенем самостійності й елементами творчості учнів тощо, і поділити орієнтовно на такі групи: набуття нових знань, оволодіння вмінням самостійно їх здобувати; уточнення і закріплення знань; вироблення вміння застосовувати знання у вирішенні навчальних і практичних завдань; формування умінь і навичок практичного характеру; формування умінь творчого характеру, вміння застосовувати знання в ускладненій ситуації.

Робочий зошит з друкованою основою для учнів — сучасний і перспективний засіб навчання, в якому міститься доступна інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань. Виконання завдань, зокрема ігрових, допомагають підвищувати рівень навчально-пізнавальної діяльності і мотивації учнів 5-х класів до вивчення літератури, дозволяють досягати таких результатів: сприяють глибшому засвоєнню знань; визначають рівень сформованості предметних та ключових компетентностей; формують та удосконалюють вміння аналізувати, порівнювати, інтерпретувати; сприяють індивідуалізації та диференціації навчання. Використання ігрових завдань сприяє формуванню та розвитку мислячої особистості. Систематичне використання навчального посібника «Робочий зошит з української літератури» сприяє успішному засвоєнню учнями навчального матеріалу, забезпечує їм позицію безпосередніх учасників процесу пізнання.

Впровадження у навчальний процес зошитів з друкованою основою вдосконалює викладацьку діяльність вчителя, передусім з'являється реальна можливість індивідуального підходу до навчання учнів. Відчутною є економія часу, який вчитель використовує на перевірку та оцінювання навчальних досягнень школярів. Використання зошитів з друкованою основою допомагає вчителю організувати самостійну роботу учнів, оцінити рівень їхніх навчальних досягнень: визначити загальний рівень навчальних досягнень учнів класу, а також кожного з них для того, щоб своєчасно надати допомогу учням, які слабо встигають, і подолати труднощі, які виникають в учнів у процесі навчання, дозволяє підвищити якість знань, розширює діапазон здібностей сучасного школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура Р.М. Вивчення елементів теорії літератури в 5–7 класах / Р. Бандура.— К.: Рад. школа, 1981.— 129 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал.— 2006.— № 8.— С. 20–26.
3. Зольникова В.И. Самостоятельная работа учащихся над литературным произведением в 8 классе: пособие для учителя / В.И. Зольникова; под. ред. Н.Д. Молдавской.— М.: Просвещение, 1978.— 74 с.
4. Кан-Калик В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учебное пособие / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан.— М.: Просвещение, 1988.— 255 с.
5. Колесов В. П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высш. образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт.— 2006.— № 2.— С. 20–22.
6. Капська А. Й. Як навчити учнів виразно читати / А. Й. Капська.— К.: Рад. школа, 1980.— 120 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский; пер. с лат.— СПб., 1893.— 326 с.
8. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. М. Лісовський.— Ж.: Полісся, 2004.— 129 с.
9. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх закладах / Є. А. Пасічник.— К.: Ленвіт, 2000.— 384 с.
10. Паламарчук В.І. Розвиток пізнавальної самостійності учнів / В.І. Паламарчук // Дивослово.— 1998.— № 5.
11. Фасоля А. М. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення / А. М. Фасоля // Дивослово.— 2014.— № 9.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАСОБУ «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 5 КЛАС» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Нині неможливо уявити урок без комп'ютерних та мультимедійних технологій, SMART-дошки, Інтернету, а вчителеві все складніше вдосконалювати освітній процес без допомоги комп'ютера. Урок літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та е-уроків, презентацій стає більш цікавим для учня, а тому ефективнішим у засвоєнні предметних знань, водночас поліпшується візуальний рівень унаочнення навчального матеріалу на уроці.

Як відомо, за допомогою органів слуху сприймається лише 15% інформації, за допомогою органів зору — вже 25%, а при комплексному сприйнятті (за допомогою органів зору та слуху) кількість отриманої інформації збільшується до 65%. Досягти цього можна й за допомогою звичайних засобів наочності (плакати, картки, таблиці, записи на дошці тощо), але мультимедійні технології, безперечно, створюють набагато вищий рівень наочності.

Програмно-педагогічний мультимедійний засіб (ППЗ) «Українська література. 5 клас» розроблений відповідно до чинної навчальної програми з української літератури в 5 класі, рекомендований Міністерством освіти і науки України для використання як допоміжного мультимедійного засобу, дидактичного посібника для вчителя й учня.

Практичне та системне використання програмного засобу і мультимедійних сценаріїв уроку ефективно впливає на навчальну мотивацію учнів, розвиває візуальне сприйняття та творчу уяву, зацікавлює у вивченні української літератури в основній школі на засадах компетентісного підходу.

Про усвідомлення важливості соціального замовлення свідчить поява численних методичних праць із проблеми застосування ІКТ на уроках літератури (Богдан Л., Драч О., Матюшкіна Т., Скобельська О., Ковбасенко Ю., Уліщенко А., Уліщенко В. та ін.), у яких обґрунтовується доцільність звернення до інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення художнього твору, наводяться розробки уроків із використанням ІКТ. Науковці і вчителі-практики переконливо доводять, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у сукупності з мультимедійними програмно-педагогічними засобами сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. Розвивається алгоритмічний і логічний стиль мислення школярів, активізується процес оволодіння основними мислительними операціями, які формують уміння послідовно і чітко висловлювати думки, організовувати навчальну діяльність.

Водночас багато питань, що стосуються методики використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення української літератури, залишаються

мало дослідженими. Широке впровадження ІКТ⁶⁴ у практику роботи учителя-словесника передбачає відхід від «традиційного» навчання з переважно пояснювально-ілюстративною методикою до збільшення обсягу навчальних завдань пошуково-дослідницького характеру, перегляд організаційних форм навчально-

виховної роботи. Відтак необхідне розроблення науково обґрунтованої системи методів, прийомів, видів навчальної діяльності із застосуванням ІКТ на уроках української літератури, окреслення кола умов, які забезпечать результативність процесу, вироблення критеріїв його ефективності.

Програмно-педагогічний засіб «Українська література. 5 клас» складається з певної кількості набору електронних уроків(конструктор уроків) вивчення біографії і творчості письменників, що відповідає чинній навчальній програмі з української літератури (за заг. ред. Мовчан Р.).

Мета програмно-педагогічного засобу: допомогти вчителю-словеснику у використанні інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних мультимедійних навчальних матеріалів, які б якісно впливали на мотивацію учнів до вивчення предмета української літератури у пропедевтичному курсі; активізували пізнавальну діяльність учнів на уроці, сприяли розвитку їх творчого мислення, уяви, асоціацій, фонових знань і самостійності в навчанні; формуванні інформаційно-комунікативних та загальнокультурних літературних компетентностей.

Методика використання мультимедійних технологій передбачає вдосконалення системи управління навчанням на різних етапах роботи, посилення активної мотивації навчання, підвищення інформаційної культури учнів та їхнього рівня підготовки в галузі сучасних інформаційних технологій, а також демонстрацією можливостей комп'ютера — як засобу для створення власних проєктів, презентацій, гри.

Учнів приваблює новизна проведення мультимедійних уроків, у них з'являється зацікавленість до вивчення матеріалу, готовність і бажання виконувати додаткові завдання, навчальні проєкти, створювати власні презентації з вивчення біографії і творчості письменників, зникає страх перед комп'ютером.

Мультимедійні уроки допомагають засвоїти базові знання з предмета, систематизувати навчальний матеріал, сформувати навички самоконтролю та мотивацію до вивчення української літератури, а також надають навчально-методичну допомогу учителям і учням у самостійній роботі. Для самостійного вивчення навчального матеріалу учень вибирає потрібний урок із розділу ППЗ "Урок" та розпочинає його вивчення.

Для проведення мультимедійного уроку необхідні такі технічні засоби:

- персональні комп'ютери (ноутбуки, оснащені системним і спеціальним програмним забезпеченням або об'єднані в локальну мережу(комп'ютерний клас);
- мультимедійний проєктор;
- інтерактивна чи Smart- дошка тощо.

Робота учнів у класі може бути організована фронтально, індивідуально або малими групами. Зокрема, повніше розкриття можливостей мультимедійного підручника на уроці досягається не лише під час фронтальних знань, а й в індивідуальній роботі кожного учня з інтерактивним продуктом. Водночас учень не лише отримує знання та уміння, а набуває практичні навички роботи з мультимедійними програмами. Використання на уроці таких програмних засобів сприяє ефективному засвоєнню матеріалу та підвищенню інтересу учнів до предмета, формує в них уміння активно й самостійно працювати, розвивати системність і послідовність мислення, забезпечує зв'язок навчального матеріалу з навколишнім життям.

Вивчення української літератури в 5-класі з використання інформаційно-комунікаційних технологій та програмно-педагогічного засобу забезпечує реалізацію мети мультимедійного підручника, освітніх цілей у формі предметних, ключових і інформаційних компетентностей.

Наприкінці 90-х років Рада Європи запропонувала освітянам перелік із п'яти груп ключових компетентностей, якими мають оволодіти молоді європейці. Вони, на думку О. Савченко, стали основним орієнтиром у визначенні ключових компетентностей в сучасній шкільній освіті. А саме: 1) політичні та соціальні; 2) компетентності пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; 3) компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням, зокрема володіння більш ніж однією мовою; 4) компетентності, що пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; 5) вміння вчитись — як базис для навчання у професійному і соціальному контекстах.[4]

Для середньої школи запропоновано в учнів формувати сім компетентностей:

- 1) грамотність (читання, письмо);
- 2) загальні навички (комунікація, здатність навчатися, лідерство);
- 3) особисті компетенції (вмотивованість, цікавість, креативність, чесність, наполегливість тощо);
- 4) ІКТ-компетентності;
- 5) володіння іноземними мовами;
- 6) соціальні компетентності;
- 7) компетентності з науки і технологій, які передбачають наукову грамотність.[4]

На основі вивчення зарубіжного досвіду і потреб розвитку української школи науковці О. Я. Савченко, О. В. Овчарук, О. І. Локшина, Н. М. Бібик, О. І. Пометун та ін. визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та ко-мунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язбережувальна.

"Предметна компетенція — сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає змогу учневі автономно виконувати певні дії для розв'язання певної навчальної потреби (завдання, ситуації)".[4]

Науковець О. Савченко визначає такі категорії ключових компетентностей:

- автономна діяльність: здатність захищати та піклуватися про права, потреби, відповідальність за інших; здатність виконувати та складати плани, особисті проекти; здатність діяти у широкому контексті;
- інтерактивне використання засобів: здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання та цифрову (інформаційну) грамотність; здатність застосовувати нові інтерактивні технології;
- вміння функціонувати в соціально різноманітних групах: здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти [2, 6].

Водночас "сукупність компетентностей має бути відображено у Державних стандартах, навчальних програмах і основних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне, це надає чітку установку учителям про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу. Ключові компетентності (міжпредметні, універсальні) — це знання: «Я знаю, що...»; вміння: «Я вмію це зробити...»; навички, досвід, ставлення, особисті якості, діяльність: «Я вмію це робити...» «Я роблю...»; творчість; «Я створюю...», «Я придумую...»; емоційно-ціннісна сфера: «Я прагну...»,

«Я хочу...». За висловлюванням О. Савченко, ключові компетентності потрібно формувати за допомогою спеціально підготовленого змісту, технологій і розвивально збагаченого середовища, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії [2,с.6].

Розглянемо сутність ключових компетентностей на прикладі оволодіння учнями уміннями учитись — це "здатність виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, вміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, управляючи часом та інформацією. Ця компетентність передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також пошук і використання інформації. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчиться, спираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосування знань, умінь і навичок у різних контекстах — удома, на роботі, в процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація та впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості. Бо уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості" [3].

"Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення мети, змісту і структури освіти цього уміння як інструменту особистісно орієнтованого навчання в умовах переходу до інформаційного суспільства, що передбачає значно більшу увагу до результативної складової. Водночас ми розуміємо ключову компетентність «учіння вчитися» як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти. Однак, визначення функцій, структури ключових компетентностей «учіння самостійно вчитися» зумовлене тим, як ми розуміємо: 1) сутність процесу самостійного учіння. його рушійні сили; 2) які елементи є обов'язковими для структури ключової компетентності. Навчання є цілеспрямованою, взаємопов'язаною діяльністю вчителя і учнів, яка включає мотивацію, цільовизначення, планування, підготовку та здійснення (різні рівні складності), рефлексія і оцінювання результатів.

- Мотиваційний — демікроскопічності, і самостійно вчитися до навчальної діяльності — способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності;
- Контрольно-оцінний — самоперевірка, самоконтроль, своїх досягнень, самооцінювання;
- Рефлексійно-корекційний — самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, їх прагнення удосконалювати [3].

Відповідно до цієї структури учень, який уміє самостійно вчитися:

- ▣ сам визначає мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель;
- ▣ виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- ▣ організовує свою працю для досягнення результату;
- ▣ добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконання завдання;
- ▣ правильно використовує прийоми, виконує сенсорні, інтелектуальні, або практичні дії, операції на репродуктивному і творчому рівнях;
- ▣ усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалювати;
- ▣ володіє уміннями і навичкам самоконтролю і самооцінки.

Зміст і структуру програмно-педагогічного засобу (ППЗ) «Українська

5 класна програма» зорієнтовано на розв'язування навчальних завдань через впровадження інноваційних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивного навчання,

компетентнісно-діяльнісний підходу до навчання й вивчення літератури (учень / читач зосереджує увагу на активних пошукових діях, кінцева мета яких — перетворення значення художнього твору для сприйняття учнями в емоційно-естетичній сфері насолодження й спрямування його на читацькі потреби) та використання варіативної методики проведення електронних уроків засобами мультимедії. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями, самостійна, групова чи індивідуальна робота учнів, уроки повторення й узагальнення знань.

Педагогічний програмний засіб «Українська література 5. клас» містить: гіпертексти та ілюстрації, відеоматеріали та аудіосупровід до творів українських письменників, анімаційні фрагменти, завдання для програмованого контролю рівня навчальних досягнень учнів, інтерактивні ресурси тощо.

Водночас ППЗ дає можливість ефективного використання і застосування на уроці диференціації навчання, якісного контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів у перевірці тестових завдань. Програмно-педагогічний засіб має швидку навігацію, інформаційно-довідкову систему для самостійного пошуку учнем необхідної інформації та систему діалогового режиму.

Змістове наповнення ППЗ узгоджується з паперовими підручниками та навчально-методичними посібниками з вивчення української літератури в 5 класі.

Під час вивчення нового матеріалу та якісного контролю навчальних досягнень учнів ППЗ рекомендується використовувати у комп'ютерному класі загальноосвітнього навчального закладу. Це може бути персональний комп'ютер із проектором для демонстрації на стінний екран або інтерактивну дошку. ППЗ можна використовувати для фронтального вивчення навчального матеріалу. Простий інтерфейс ППЗ зручний як для вчителя, так і для учня в застосуванні його у самостійній роботі на уроці.

ППЗ є складовою системи засобів навчання і не виключає застосування інших засобів навчання, доповнюючи і надаючи їм нові можливості використання.

ППЗ може бути використаний учителем:

- 1) для створення власних уроків і редагування існуючих;
- 2) для проведення тестового контролю знань;
- 3) для проведення індивідуальних і факультативних занять.

Плануючи проведення уроків у використанні ППЗ, учитель має враховувати зміст кожної теми, мету уроку, стан забезпечення закладу освіти засобами навчання, вікові та індивідуальні особливості учнів.

Структура уроку, в залежності від мети, може включати:

- 1) актуалізацію опорних знань;
- 2) повідомлення теми, мети, завдання уроку;
- 3) вивчення нового матеріалу;
- 4) узагальнення та систематизацію знань;
- 5) підсумки і повідомлення домашнього завдання тощо.

1. Організаційний етап.

На цьому етапі вчитель повідомляє учням про види роботи на уроці: робота з комп'ютерною програмою, робота в групах чи індивідуальна робота учнів.

2. Етап підготовки учнів до активного свідомого засвоєння знань.

Учитель разом із учнями розглядає основні поняття, пов'язані із темою, що вивчається, користуючись при цьому відповідним наочним матеріалом ППЗ.

3. Етап засвоєння нових знань.

Засвоєння нових знань відбувається і шляхом демонстрації відповідного навчального матеріалу з ППЗ. Під час паузи, передбаченої розробником, учитель може коментувати розглянутий навчальний матеріал, провести бесіду з учнями, зробити узагальнення чи висновки щодо вивченого.

4. Етап закріплення нових знань.

Наприкінці уроку учні або вчитель, роблять висновки щодо засвоєння нового навчального матеріалу.

5. Узагальнення. Рефлексія. Тестовий контроль знань .

Первинна перевірка засвоєння знань і їхнє закріплення відбувається під час контролю учнями тестових завдань у режимі програмного забезпечення. Обговорення результатів дозволяє з'ясувати розуміння учнями нового навчального матеріалу..

Завершується урок повідомленням про домашнє завдання.

Наведемо проведення уроку із застосуванням педагогічно- програмного засобу для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література. 5 клас».

На мультимедійну дошку проектуємо тему, мету та тип уроку.

Інтерфейс програмно-педагогічного засобу «Українська література. 5 клас»

План мультимедійного уроку

1. Актуалізація опорних знань.

2. Повідомлення теми, мети, завдань уроку.

3. Сприйняття й усвідомлення нового матеріалу:

- ▣ аналіз нового матеріалу з опорою на звукове супроводження, фотографії, анімації, малюнки та тестовий контроль знань.

4. Узагальнення і систематизація знань. Розвиток предметних умінь:

- ▣ пошук нової інформації;
- ▣ обробка отриманої інформації.

5. Підсумки і повідомлення домашнього завдання. Рефлексія:

- ▣ виконання тесту, контрольно-оцінювальний етап.

У процесі актуалізації, узагальненні та систематизації знань використовуються: анімації, малюнки, фотографії, таблиці, текстовий матеріал та звукове супроводження електронного програмного засобу. Комплекс цих елементів збільшує ефективність засвоєння і сприйняття нового матеріалу, розвитку предметних умінь під час пошуку і обробки отриманої інформації, читачьких та інформаційних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до вивчення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2006. — № 4. — С. 2–6.
2. Савченко О. Я. Ключові компетентності — інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2011. — № 9–8. — С. 4–8.
3. Локшина О. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті./О.І.Локшина//Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. мат. метод. семінару. - К: Пед. дум, 2009. - С.19 - 33
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. — К.: КІС. — 2004. — 111

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФЕНТЕЗІ У 8–9 КЛАСАХ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ КУРСАХ

Докорінне реформування освіти в Україні зорієнтоване на соціально-культурний розвиток особистості, яка стане не тільки професіоналом за обраним фахом, а й культурно розвиненою, високоосвіченою людиною та носієм новітніх знань. Загальновизнано, що літературна освіта як вагомий чинник формування духовно багатой, самодостатньої особистості в умовах глибоких суспільно-культурних змін у житті суспільства має велике значення. Не випадково методика навчання української літератури, що поєднує в собі як педагогічний, так і літературознавчий складники, покликана забезпечити належне осягнення, розкриття пізнавального, естетичного і виховного потенціалу найкращих творів національного мистецтва слова, що вивчаються у школі.

Добір жанрово-тематичного розмаїття художнього матеріалу як один із шляхів оновлення змісту літературної освіти школярів на компетентнісних засадах актуалізував вивчення творів сучасного українського фентезі. Спостереження за формуванням і розвитком національного варіанту фентезі в оригінальній українській літературі здійснюємо шляхом поглибленого вивчення предмета на факультативних заняттях.

Сьогодні українська література існує у вільному суспільстві, де кожен може читати і писати те, що йому подобається. За свідченнями науковців, нині триває дискусія щодо шляхів розвитку сучасної української літератури, у контексті якої і дослідниками, і письменниками часто висловлюються думки про те, що найпродуктивнішою і найпотужнішою у вітчизняному мистецтві слова є сфера фантастики й фентезі [2],[4]. Світове визнання творчості численних українських авторів (М. і С. Дяченків, В. Васильєва, А. Валентинова, В. Свержина, А. Дашкова й ін.), північне місце вітчизняних фантастичних і фентезійних творів у друкованій продукції Росії, починаючи з середини 1990-х рр. [20], яскраво підтверджують це положення. *«Потреба формування при цьому фентезійного корпусу, базованого на власне українському матеріалі, підкреслюється особливо [4] як наступний, неучнівський етап еволюції національного митця, крок до необхідної в українській літературній системі власної оригінальної міфотворчості [2]»*. Відповідно пріоритетним, на думку А. Гурдуза, стає розгляд кожного нового твору галузі (циклу творів і под.) з точки зору «врахування автором особливостей національної традиції й зарубіжного досвіду та водночас долання пропонованих ними стереотипів під час ренаратції аспектів давньоукраїнської міфології й фольклору, міфологізації різних сфер життєдіяльності суспільства тощо[2]».

Отже, популярність жанру фентезі в Україні визначається, *по-перше*, тим, що сучасне українське фентезі ґрунтується на автентичній українській міфології. Це сприяє висвітленню природи «міфопоетики, міфотворчості, зокрема, авторського міфу, визначенню характеру міфопоетичної парадигми певної художньої формації в системі літературного процесу» (А. Гурдуз, О. Чорна). Науковці вважають, що вивчення міфопоетичної сфери в українському літературознавстві останнього десятиліття було визначальним, оскільки кожний народ має свою власну міфологію і демонологію, які живуть у пам'яті поколінь. А ще, зауважує Г. Пагутяк, у кожного з нас є щось язичницьке, «воно пробивається, як трава крізь асфальт». І це, на її думку, призвело до кризи світового фентезі, бо в ньому «використовується попсо-

вий набір кельтських міфологічних персонажів: ельфів, драконів, гоблінів і фей, що робить таку літературу позанаціональною [14, с. 6]».

По-друге, світ прадавньої української міфології дає змогу захистити індивідуальну й національну ідентичність особистості. І разом з історією, природою, культурою як своєрідними морально-етичними й духовними постійними величинами визначає рівень людяності, миру гуманізму в суспільстві.

Деякі дослідники розглядають фентезі як соціальне явище. Оскільки основними джерелами фентезі виступає магічне, міфологічне й утопічне мислення, де актуалізуються основні архетипи людського існування, саме свідомість людини, вважає О. С. Леоненко, надає безпосередню можливість реалізувати становлення духовної рівноваги та єдності з іншими. Отже, цей процес дає змогу особистості здійснити *«самодетермінацію й актуалізацію духовних цінностей, які неможливі без осягнення історико-культурного досвіду й включення в систему суспільних відносин. Таким чином, цей жанр постає перед читачами як складний багатовимірний процес соціального життя з елементами міфологічного, магічного й утопічного, що конденсується в основних архетипах»*[7].

По-третє, література жанру фентезі дає змогу проговорювати з підлітками речі, очевидні для «літератури дорослої». Говорити про кохання, дружбу, відданість, чесність без обов'язкової для «мейнстріму іронічної недбалої посмішки» (В. Пузій), виховувати повагу до попередніх поколінь. Це дуже важливо для юного читача, адже у нього система цінностей тільки-но формується. На думку письменників і науковців, це одна із суттєвих і недооцінених функцій жанру.

Крім того, вивчення творів сучасного українського фентезі сприяє не тільки розкриттю важливих для молодого читача морально-етичних норм, а й спонукає досліджувати величезні пласти національної культури; розвиває здатність мріяти, уявляти, фантазувати, що з часом стає визначальною для молоді, якій притаманне бажання змінювати, перебудовувати. Твори жанру фентезі підвищують рівень знань читача з історії чи міфології, культурології, літературо- й мистецтвознавства (наукова фантастика — з точних наук).

Отже, поява літератури жанру фентезі в сучасному літературному процесі обумовлена значним етнографічним струменем фантастичних творів, посиленням інтересом письменників-фантастів до історичного минулого, до автентичної міфології. І реалізується він не тільки у створенні національного фентезі, а й у написанні масштабних історико-міфологічних і «хімерних» романів, які ґрунтуються на сюжетах як світової, так і вітчизняної історії. У використанні національної міфології, як зазначає Т. М. Литвиненко, для українських фантастичних творів властиві дві основні риси: «перша пов'язана з висвітленням національно-історичного підґрунтя, друга — з продовженням національно-культурної традиції (М. В. Гоголь, М. М. Коцюбинський). Але обидві вони подаються у філософсько-фантастичному ключі й сприяють створенню неповторних світів [8, с. 360]».

Визначаючи специфічні особливості фантастики України на межі ХХ—ХХІ століть, Н. С. Савицька зауважує, що фентезі, як прийнято традиційно вважати, з'явилося у творчій лабораторії українських фантастів наприкінці 80-х років, а поширилося в середині 90-х років ХХ століття як несприйняття технологічних тенденцій розвитку цивілізації, розуміння технократії як гаранта бездуховності сучасного суспільства, протест проти раціоналізації культури. Ще однією причиною великої уваги до цього різновиду фантастики, вважає дослідниця, є *ескапізм*: фентезі дає можливість відійти від реальних проблем сучасної дійсності [16].

Дослідники минулого української фантастичної прози Д. Громов, А. Валентинов, О. Ладиженський відзначають, що завдяки фентезі українська фантастика має давнє коріння, яке сягає середньовіччя, коли українська література стояла на міцному ґрунті фольклору і апокрифів (Києво-Печерський Патерик; «Роксоланія» Себастьяна Кленовича).

Новий поштовх для розвитку української фантастики і фентезі як її різновиду дала література бароко, що панувала в XVII столітті, вона особливо використовувала фантастичні сюжети. Творчість митрополита Петра Могили яскравий тому приклад. Дослідники аналізують цілий цикл його новел фантастичного і міфічного спрямування. Вони побудовані у відповідності до вимог жанру. Автор, зокрема, переконує читача у достовірності подій, які нібито проходять перед його очима й учасником яких він є, називаються імена й дати. Але якщо Києво-Печерський Патерик створювався як збірник життя святих, то Петро Могила, як свідчать дослідники, писав свої твори «з літературною метою: розважити, настрашати і водночас настановити читачів [1]».

Елементи фентезі містять і козацькі літописи (Самовидця, Величка, Граб'янки). Вони створювалися в другій половині XVII — на початку XVIII століть. У вставних новелах мова йде про зловісних мертвих, які то намагаються підпалити церкву, то виходять із криниць. Розповіді створюють досить сумну картину. Дослідники зауважують, що такі сюжети не мають щасливого кінця. Це дозволяє віднести ці твори до раннього різновиду *хорора*.

На межі двох жанрів — фентезі і альтернативної історії — створив на початку XVIII ст. трагікомедію «Володимир» Феофан Прокопович. А. Валентинов, Д. Громов і О. Ладиженський вважають, що присутність у творі злих вихідців із Аду (привидів і не привидів — вони інколи змальовані автором в образах язичницьких богів-демонів), яким протистоять сміливці із світлих світів, робить «Феофана Прокоповича одним із батьків слов'янського фентезі». У драмі «Володимир» діють і реальні персонажі (сам Володимир, брат його Ярополк), які творять реальну історію, хоча вона немає нічого спільного з тією, що описав Нестор-літописець. Природною є «ефектна кульмінація», у якій добро перемагає зло.

Ці традиції так чи інакше присутні в усій літературі XVIII століття.

Дослідники історії розвитку фантастики в Україні вважають, що «саме з фантастики почалась сучасна українська література, яка веде свій початок від 1798 року, коли в Петербурзі було видано перші розділи «Енеїди» Івана Котляревського [1]».

«Енеїду» Івана Котляревського письменники, крім загальноновизнаних: «перший твір, написаний українською мовою», «бурлескно-травестійна, героїчно-комічна поема», зараховують до *героїчного фентезі* з досить складною і вишуканою жанрово-виконавською конструкцією: «Автор перш за все створює власний всесвіт, щедро перемішуючи реалії гомеровського, античного і досить сучасного йому світів. Поряд з легендарними троянцями і латинами у світі «Енеїди» чудово почувують себе народи Європи XVIII століття. Так само перемішані й артефакти — разом з мечами і списками використовується вогнепальна зброя, сучасний одяг, їжа і, звичайно, напої. Герої твору — Еней з товаришами та їхні противники — розмовляють українською і латиною. Більше того, задовго до Толкіна Котляревський використав в «Енеїді» аж дві штучно створених говірки, придумані не ним самим, а взяті зі студентського лексикону [1]».

Віднести поему до літератури фентезі дозволяють і всі необхідні для цього жанру складові сюжету «Енеїди»: втручання потойбічних сил, чаклунство, чаклуни-маги,

які розмовляють на бурсацькому жаргоні; подорожі до Аду і, безумовно, чисельні битви, під час яких славні герої розмахують мечами і стріляють із гармат. Дослідники вважають, що І. П. Котляревський проявив чимале художнє чуття, коли не довів розповідь до щасливого кінця. Пригадаймо: моторний парубок Еней, хоч куди козак, мстить за загиблого товариша. Такий фінал ставиться у приклад сучасним письменникам, які прагнуть за будь-яку ціну «одружити головного героя на принцесі або насунути йому корону по самі вуха» [1].

З точки зору особливостей жанру фентезі розглядають дослідники і п'єсу І. П. Котляревського «Москаль-чарівник», повість Г. Ф. Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма», ранні балади Т. Г. Шевченка «Причинна», «Тополя», «Відьми» та ін.; цикл М. В. Гоголя «Вечори на хуторі біля Диканьки», повість «Вій», оповідання «Портрет», що своїм корінням сягає глибин української народної культури. Саме М. В. Гоголь творами фантастичного спрямування максимально розвинув традиції українського фентезі XIX століття, вони стали вершиною фантастики українського, та й російського, романтизму, і водночас її завершенням.

На жаль, в українській літературі другої половини XIX — початку XX століття при різноманітні жанрів і сюжетів знайти хоча б один твір фентезі неможливо. Безумовно, виключення становить драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», створена за мотивами, сюжетами, образами фольклору. Сьогодні її «Лісову пісню» дослідники сміливо зараховують до типового фентезі з усіма ознаками жанру [1].

У Вікіпедії читаємо: **фентезі** (англ. *fantasy* — фантазія) — літературний жанр, у якому магія та інші надприродні явища є головними елементами сюжету, теми чи місця дії. Багато історій цього жанру відбуваються у вигаданих світах, де магія є звичною справою. Як правило, від наукової фантастики і літератури жахів фентезі відрізняється відсутністю псевдонаукових та макабричних тем, хоча усі три жанри мають багато спільного.

Доводилося спостерігати за тим, що фантастика та фентезі в Україні часто сприймаються як синоніми, хоча «Літературознавча енциклопедія» тлумачить: «**Фентезі** (англ. *fantasy*: *ідея, вигадка*) — жанровий різновид фантастики, в якому використовуються ірраціональні мотиви чарівництва, магії, рицарського епосу, поєднані з реалістичною нарацією, змальовуються віртуальні світи із середньовічними реаліями, нетехнічною психологією[9]». Твори, написані у стилі фентезі, на думку А. Трокайя, не підлягають логічному розумінню, а визначальними для них є фатум, етична позиція «добро — зло», винагорода за зусилля подолання перешкод, диво і т. д. Після появи роману Дж. Р. Р. Толкіна «Володар перснів» у 1954 р. термін «фентезі» остаточно приживається в літературі та поступово починає займати все більшу частину культурного життя людей: живопис, кінематограф, комп'ютерні та настільні ігри і т. ін.

Отже, найголовнішими ознаками жанру є фантастичні елементи, включені у внутрішньо цілісне місце дії, а незмінною темою — запозичення з міфології та фольклору. Така структура допускає існування будь-якого фантастичного елемента: він може бути прихованим, або проникати в на вигляд реальний світ, може втягувати героїв у світ із саме такими елементами, або може відбуватися у вигаданому світі, в якому такі елементи є невід'ємною частиною. По суті, фентезійний світ керується законами, які сам створює, дозволяючи використання магії та інших фантастичних прийомів, однак залишаючись внутрішньо цілісним.

О. Леоненко вважає, що саме міфологізм є відмінною особливістю *фентезі*, яке прийшло на зміну естетико-інтелектуальній грі і відкрило нові горизонти для чита-

чів — це зробило фентезі надзвичайно популярним. До жанрових атрибутів фентезі науковець, зокрема, зараховує такі: наявність вигаданого світу, де відбуваються події, неможливі в реальності; наявність вигаданих, чарівних істот, магії й потойбічного світу. Цей жанр, на її думку, є результатом процесу реміфологізації в літературі. Водночас письменники моделюють власну міфологічну систему.

Містичні та інші елементи, які згодом окреслили фентезі та його різні піджанри, завжди були частиною деяких із найвидатніших і найпопулярніших літературних творів — фантастичні пригоди про відважних героїв та героїнь, смертоносних монстрів і таємничі світи надихали багатьох авторів і читачів. У цьому сенсі історія фентезі нерозривно пов'язана з історією літератури.

О. Романенко, досліджуючи *фольклорні мотиви та сюжети в сучасній українській літературі*, відзначає, що *фентезі* як особливий різновид фантастики, заснований на естетизації міфологічних та фольклорних мотивів, якнайширше використовує фольклорні мотиви, серед яких насамперед — архетипічні образи Добра і Зла. Саме їх протистояння, констатує дослідниця, рухає сюжетну лінію, наприклад, у новелі «Оскол» та романі «Приватник» Марини і Сергія Дяченків. «*Фентезі активно використовує один із провідних мотивів фольклорних переказів — перехід героя із звичного для нього світу у світ, йому чужий, ворожий до нього. Опинившись за межею Добра, він змушений протистояти Злу в образі когось із персонажів, та водночас — із Злом, яке оселяється у його душі або ж намагається підкорити його душу*» [15]. Цей мотив читач зможе виразно простежити у новелі «Оскол». Варто, зауважує О. Романенко, звернути особливу увагу на головного героя, душа якого завойована злом, причому «метафоричне Зло мешкає в замку, сакральній території. Влада Зла настільки сильна, що опинившись за межами замку (за межами її дії) герої переживають руйнівне моральне спустошення».

Крім того, у творах фентезі обов'язково присутні наділені містичною властивістю сакральні предмети, невеличкі амулети. «Відгомін цих явлень зрозумілий будь-якому фольклористу без зайвих тлумачень. Це сакральне перейменування людини, приховування її імені та ін., довкола розгадки їх таємниці будуються усі сюжетні перипетії» [15]. Підтвердження цьому знаходитимемо в багатьох творах сучасних письменників (М. та С. Дяченків, Дари Корній, В. Арєнева, Т. Завітайла та ін.).

Фентезі часто називають казкою для дорослих. Що спільного і відмінного є у фольклорній казці і фентезі?

Цій проблемі присвячені дослідження зокрема Н. Дев'ятко, О. Романенко. Вони вважають, що чарівні казки найближчі до фентезі. У їхніх спостереженнях знаходимо порівняння ролі містичних предметів; визначення ролі часу і простору в казці і фентезі; дидактичної спрямованості змісту. У казці зміст повчальний, наголошує Н. Дев'ятко, твори ж фентезі вимагають від читача роздумів і самостійних висновків, оцінки вчинків героїв.

О. Романенко, наприклад, зауважує, що «*світи фентезі* — це світи припущень, причому вони очевидні й автори цього не приховують, реальність у фентезі володіє особливою властивістю — вона виступає як паралельний світ до дійсності, відомої читачеві. Фольклорна казка заснована на принципі сприйняття казкової дійсності як реальної. Казка має замкнений простір та час, перемога Добра над Злом для казки очевидна, вона співмірна із можливостями героя. А от така перемога у фентезі неможлива, можливе лише збалансування їх співвідношення у певні моменти, час і простір у творах фентезі надзвичайно пластичні, в них відсутні традиційність структури і композиційні елементи, навпаки — фентезі вбирає в себе міфологічні,

біблійні сюжети, фольклорні мотиви, філософські ідеї, науково-популярні припущення та відкриття й моделює власну картину дійсності, свій світ» [15].

О. С. Леоненко вважає, що українські моделі фентезі дещо відрізняються від класичних західних, стверджуючи при цьому схильність національних письменників до заглиблення в етичні й філософські парадигми. У результаті подібних творчих експериментів з'являється проза з концентрованою філософською направленістю, просякнута глибинним психологізмом. Дослідниця відзначає особливу знакову систему для передачі інформації у творах вітчизняного фентезі, коли відбувається творення власного авторського ірраціонального світу, який ґрунтується на міфопоетичних традиціях й авторському світовідчутті.

Ознайомлення учнів з науково-теоретичними розвідками щодо особливостей жанру під час самостійної, групової чи колективної, роботи спрямовуємо на вдумливе спостереження, дослідження художніх творів під час їх текстуального вивчення. Спонукаємо опрацьовувати наукові і фентезійні тексти з нотатками олівцем на полях. Наприклад, виділимо з дослідження О. Романенко:

- у *фентезі* казкові закони діють як закони світобудови,
- у *казці* час і простір сакральні, метафоричні за своєю сутністю й покликані пояснити закони світобудови в реальному світі,
- у *фентезі* реальність виступає як паралельний світ до дійсності, відомої читачеві,
- *казка* заснована на принципі сприйняття казкової дійсності як реальної,
- *казка* має замкнений простір та час,
- у *творах фентезі* час і простір надзвичайно пластичні,
- у *фентезі* закони світу стандартизовані, варіює тільки зовнішній антураж, деталі,
- у *фентезі* фольклорні елементи десакралізуються, стають умовностями, фоном, на якому розгортаються події.

Учнім пропонуватимемо доводити ці думки аналізом проблематики твору, образами, ідеями, психологією і філософією їх розкриття. На перших заняттях роботу проводимо колективно, поступово замінюючи її самостійною. Зрозуміло, що естетичні смаки, захоплення певними ідеями будуть особистісними, тому подальше обговорення (дискусії) їх в класі, в групі допомагатимуть засвоювати необхідну інформацію.

Врахування вищезазначеного дало змогу розробити авторську програму курсу за вибором (факультатив) для учнів 8–9 класів «Сучасне українське фентезі», змістове наповнення якої здійснено за хронологічним принципом.

Опираючись на загальновідомі визначення, що *фентезі* (з англ. *fantasy* — «фантазія») — це вид фантастичної літератури, заснований на використанні міфологічних і казкових мотивів, який у сучасному вигляді сформувався на початку ХХ століття в Англії, важливу увагу приділяємо особливостям *сучасного українського фентезі*, що твориться на основі української міфології. Це дало підстави виділити проблему джерел сучасного українського фентезі в окремий тематичний блок «*Джерела сучасного українського фентезі*». Він висвітлюється шляхом розкриття питань: «Українська міфологія — одна з найдавніших та найоригінальніших міфологій світу», «Найпоширеніші міфи, легенди та перекази про духовні сили та міфічних богів».

Готуючись до лекції, запропонуємо восьмикласникам актуалізувати свій життєвий досвід: пригадати і підготувати розповідь про українську міфологію як особливу форму світосприймання; вірування праслов'ян як витоки української міфології. Важливо у вступній лекції повторити про духовні сили (домовик, лісовик, водяник,

русалка, чорт, перелесник, берегиня, болотяник та ін.) і міфічних богів (Перун, Велес, Сварог, Дажбог, Хорс, Стрибог, Мокош та ін.); про особливості української ментальності, що виявляється у поєднанні язичницьких і християнських вірувань та традицій у світогляді; розкрити змістове наповнення поняття «міф», «міфологія», «автентична українська міфологія», «герої жанру», «концепція жанру»; виокремити різновиди жанру — героїчне, високе(епічне), ігрове, історичне, гумористичне, темне, ліричне, дитяче, міське фентезі, пародія на фентезі, технофентезі та ін.

Пам'ятаємо, що з вивчення міфів, легенд, переказів, фольклорних поетичних творів розпочиналося вивчення української літератури в основній школі. Це дає змогу організувати проведення заняття на засадах суб'єкт-суб'єктного навчання, коли учні самостійно оберуть проблему для висвітлення, визначать форми роботи (індивідуальну, парну, групову). Учителю як суб'єкту навчально-виховного процесу з'ясує свої завдання щодо висвітлення необхідної проблеми, організації навчальної діяльності учнів, проведення консультацій і порядку розкриття підтем під час колективної лекції.

У таких умовах реалізуємо й педагогіку співробітництва, співтворчості, індивідуалізації на основі активізації творчого саморозвитку кожного учня, розвитку емоційного інтелекту тощо, що передбачає гуманізація усіх аспектів шкільної освіти.

Практичним заняттям, на яких учні розглядають самостійно дібрані художні твори класиків української літератури (Іван Котляревський, Микола Гоголь, Григорій Квітка-Основ'яненко, Пантелеймон Куліш, Марко Вовчок, Олекса Стороженко, Микола Костомаров, Іван Франко, Богдан Лепкий, Леся Українка, Панас Мирний, Василь Стефаник, Михайло Коцюбинський та ін.) як твори фантастичного спрямування, передуватиме серйозна лекція вчителя з елементами евристичної бесіди на тему «Історія розвитку жанру фентезі від давнини до сучасності», основні етапи якої окреслено у нашому викладі.

Тематичний блок «Сучасне українське фентезі» передбачає текстуальне вивчення творів: Тараса Завітайла «Зброя вогню» (2006), «Діти Праліса» (2007); Володимира Арєнєва «Бісова душа, або Заклятий скарб» (2003); Віталія Климчука «Рутенія. Повернення відьми» (2011); Галини Пагутяк «Королівство» (2005)., М. та С. Дяченків «Ритуал» (1996, 2010); Наталі Тисовської «Останній шаман» (2008); Костянтина Матвієнка «Час настав» (2011); Дари Корній «Гонимарник» (2010) та ін. за поданими анотаціями, практичне з'ясування особливостей жанру, його відмінностей від фантастики. Як бачимо, кількість творів незначна, оскільки всі вони великі за обсягом і на їх опрацювання виділяємо не менше трьох годин.

Вступне заняття передбачає обговорити з учнями зміст і завдання факультативного курсу, мотивацію їхнього вибору. Припускаємо, що більшість із них захоплюється читанням творів жанру фентезі, але мало знає про сучасне українське фентезі, хтось хоче знати більше про цей різновид української фантастики. Після вступної лекції словесника запропонуємо учням самостійно підготувати повідомлення про сучасних письменників, які працюють у жанрі фентезі: назвати прізвища і твори, відгуки про них; кого з названих письменників знають, читали їхні твори; які радили б прочитати своїм одноліткам, які б хотіли прочитати самі після зібраної інформації.

Вислухавши повідомлення восьмикласників на практичному занятті, познайомимо їх із змістом програми факультативного курсу, проаналізуємо, як збігаються думки суб'єктів навчального процесу. Якщо виникне потреба, можемо колективно внести корективи в змістове наповнення факультативних занять.

Завершуємо курс учнівською конференцією «Мій улюблений твір сучасного українського фентезі». Рекомендуємо учням добирати твори, які текстуально на факультативних заняттях не розглядалися.

У творах сучасного українського фентезі використовується своєрідний принцип оформлення просторово-часового елемента, в якому розвивається пригодницький сюжет, у більшості творів цього жанру провідним мотивом виступає мотив подорожі. Отож зміст фентезійних творів спонукає до побудови факультативних занять на основі пригоди як цікавої історії, інтриги, «деталізації напруженого моменту, інших засобів пригодницького письма».

Застосування *педагогіки пригод* як одного із компетентнісних підходів до вивчення творів жанру фентезі забезпечує утвердження особистісної ієрархії цінностей, що здійснюється шляхом екзистенційного вибору.

Суть такої педагогіки полягає у розгляді пригоди як випробовування духовних сил в екстремальних обставинах, що відповідає особливостям юнацького віку. Про це свідчать праці дослідників (Зимня І. В., Орлов Ю. М., Слободчиков В. І. та ін.), що аналізують протиріччя молодих людей, які виявляються у бажаному і можливому, у силі екзистенційних переживань, схильності до пошуку і експериментування, проявленню авторської позиції, прагненню до саморозвитку [12; 13]. Молодь реалізує свої життєві потреби у стихійно виниклих явищах, бо вони відображають їхні захоплення і культурні переваги. До одного з таких стихійних явищ науковці зараховують пригоду і вважають, що з часом вона стане педагогічною інновацією.

Терміном «педагогіка пригод» («педагогіка переживань») деякі дослідники називають освітньо-виховну концепцію німецького педагога-реформатора ХХ століття Курта Мартіна Хана, який вважав, що головним завданням освіти має стати забезпечення п'яти рис у людині: допитливості; духа, який не визнає поразки; наполегливості в досягненні мети; готовності до самозречення і, найперше, співчуття [5]. Ідеї та програми К. Хана удосконалювались протягом століття. Нині про його освітні принципи говорять, що це «навчання головою, серцем і справою» [11].

Спробу визначити деякі аспекти пригоди як явища культури і методу виховання ХХІ століття здійснили зарубіжні філософи, психологи, педагоги, філологи.

Так, Купріянов В. Б. перш за все відзначає, що пригода — явище багатогранне, яке виникло ще на самому початку людської цивілізації і на певному етапі її розвитку стало стилем життя чисельної групи людей. Крім того, із ставленням до пригод можна визначити межі різних способів існування: перший заснований на цінностях розміреного і традиційного життя, без несподіванок, небезпек і невідомості; другий, навпаки, характеризується прагненням до невідомого, до небезпечного. Отож пригода — це мірило поділу людей на прихильників пригод і їх противників (прихильників безпеки і стабільності) [6]. Учений, проаналізувавши психологічний, філологічний і житейський аспекти явища пригоди, висловив припущення, що під *пригодю* можна розуміти «*суб'єктивно позитивне відображення людиною раптового посилення особистої реактивності щодо переборення зовнішньої небезпеки*» [6]. Характерними рисами пригоди поряд із суб'єктивною інтерпретацією є просторово-часова локалізація, реактивний психологічний механізм розгортання, високий ступінь ризику.

Аналізуючи реактивний психологічний механізм розгортання пригоди, дослідники звертають особливу увагу на можливість вибору — ризикувати чи ні, оскільки зовнішні обставини кидають виклик людині, і на них треба реагувати, загроза — у невідомості.

Варто зазначити, що саме непередбачуваність і винятково загрозливий характер викликів «актуалізують всі *можливості людини*, стимулюють творчий підхід до розв'язання виниклих проблем, пригодою людині нав'язується *подвиг* як системний спосіб поведінкової реакції на виклики». Ознаками концепту «подвиг», за Дорджиєвою Д. В., є: несприятливі обставини; активна реакція на переборювання несприятливих обставин; важливі для суспільства наслідки. Дослідниця вважає, що в сучасній масовій свідомості «з'явилося нове ціннісне осмислення подвигу як особистого досягнення героя — подвигу як спортивно-видовищної події» [3]. А високий ступінь ризику породжує сильні емоційні переживання учасників пригод, що дає їм сили переборювати, як глобальні небезпеки, так і дрібні побутові незручності.

Якщо говорити про педагогічні аспекти пригоди, то варто звернути увагу на поняття «гра» і «пригода», *спільними ознаками* яких є способи взаємодії людини з навколишнім середовищем, де людина реактивна, а середовище розважає, викликає задоволення, заохочуючи до предметних дій. При цьому «цілеспрямоване творення і в грі, і в пригоді другорядне, людина сприймає середовище як об'єкт перетворення для того, щоб найефективніше реагувати на виклики», — наголошує Купріянов В. Б.. Спеціалісти вважають, що гра переважно забезпечує єднання в емоційному переживанні, гра більш діалогічна, а «пригода більшою мірою ініціює переборювання труднощів, викликаючи стан перемоги над кимось або чимось, тому пригода передбачає демонстрацію. Пригоди, після того, як вони трапились, викликають у головних героїв бажання їх переказувати» [6]. У цьому відмінність пригоди від гри.

Аналіз досліджень дає змогу виявити особливий виховний потенціал пригоди, що має декілька функцій:

- 1) *діагностики (для педагога) — самодіагностики (для вихованців)*, оскільки, припускають дослідники, в пригоді людина може у найяскравішій, відкритій формі виявити всі свої плюси і мінуси;
- 2) *самопізнання-самовдосконалення (для вихованців) — педагогічного стимулювання саморозвитку вихованців (для педагога)*, бо пригоди розкривають достоїнства і недоліки особистості в екстремальних ситуаціях переборювання труднощів, що породжує певні переживання через виявлені недоліки і створює у підлітків мотиви роботи над собою;
- 3) *тренування (для педагога) — вправи (для вихованців)*: підліток має прожити багаторазово такі ситуації, які вимагають від людини мобілізації ресурсів тіла, розуму, душі;
- 4) *покращення кола спілкування вихованців* — як відомо, колективні пригоди впливають на ставлення підлітків один до одного, що дає змогу педагогові формувати позитивні стосунки в їхньому співтоваристві [5; 6; 13].

Більшість зарубіжних і вітчизняних учених-педагогів (Хан К. М., Демакова І. Д., Купріянов В. Б., Матросова Н. М., Мізулін С. В., Міновська О. В., Селезньова І. П., Шапарова Т. С., Щур Ю. В. та ін.) розглядають пригоду як засіб виховання і розвитку особистості, «формулюють рецепти» по використанню пригоди для вирішення завдань виховання підлітків та учнівської молоді в позаурочний час. Практика пригод знайшла своє розповсюдження, в першу чергу, в Німеччині, країнах Скандинавії, популярна в Україні та інших європейських країнах. Міновська О. В. відзначає, що пригода «в педагогічному контексті може розглядатися як ситуація взаємодії дитини зі світом і самим собою, в якій вона суб'єктивно переживає новизну і силу зовнішніх обставин. Пригода стає для учасника виховною подією» [13].

У вітчизняній методиці Токмань Г.Л. *вперше* окреслила загально способи застосування *педагогіки пригод* у процесі вивчення української літератури — «вона може бути критерієм добирання текстів для підліткового читання» [18, с. 57]. Ця теза спонукала ще раз переглянути укладену нами програму факультативного курсу для учнів 8–9 класів «Сучасне українське фентезі» [10] і переконатися, що змістове наповнення програми курсу відповідає критеріям добирання текстів для підліткового читання за педагогікою *пригоди*, оскільки текстуальне вивчення творів жанру фентезі дає змогу *«зосереджувати увагу учнів на гостроті сюжетної розповіді у вичуваному творі, спонукає їх до написання власних пригодницьких творів і поступово переводить інтерес учнів від каскаду напружених подій до не менш напруженого перебігу процесів емоційного, інтелектуального, духовного існування людини»* [18, с. 57].

Підтвердженням цьому стають і літературознавчі розвідки про особливості творів жанру фентезі.

Наприклад, Леоненко О. С., досліджуючи роман *«Королівство» Галини Пагутяк* як твір жанру фентезі, зауважує, що письменниця використовує своєрідний принцип оформлення *просторово-часового елемента*, в якому розвивається пригодницький сюжет. Крім провідного мотиву подорожі, у *«Королівстві»* виступає ще й проблема самоідентифікації: «на тлі незвичайних пригод і фантастичних елементів за допомогою мотиву квесту, що виступає метафорою пізнання й самопізнання», автор актуалізує сучасні проблеми [7].

Доречно зауважити, що саме художній час і простір як актуальний предмет сучасного літературознавства позначається й на викладанні літератури. З цього приводу Токмань Г.Л. виділяє їх буттєве значення у світлі екзистенціальної філософії. Учена наголошує: *«За М. Хайдеггером, час — це місце, в якому перебуває буття. Людину закинуто у певний час, над яким вона не має влади, її свобода — створити свій внутрішній світ і гідно прожити життя в заданому часі. Письменник часто ставить свого героя в ситуацію екзистенційного вибору (вибору властивостей свого Я)»* [18, с. 58]. Оскільки «сприйняття часу підлітком обмежене безпосереднім минулим і теперішнім, а майбутнє здається йому продовженням теперішнього», Токмань Г.Л. вважає, що учитель-словесник має розвивати часове розуміння учнів шляхом залучення їх до художнього часу твору через:

- з'ясування історичного періоду, у який текст написано, та епохи, зображеної в ньому;
- здійснення логічних переходів до нашої доби, до екзистенційного часу самої дитини під час обговорення творів;
- «здійснення логічних переходів до уявного, передбачуваного письменником і читачем майбутнього людства і окремої людини, образ якої створений автором» [18, с. 58].

Отже, наголосимо, що зміст фентезійних творів спонукає до побудови факультативних занять на основі *пригоди* як цікавої історії, інтриги, «деталізації напруженого моменту, інших засобів пригодницького письма».

Звернення до науково-теоретичних та практичних джерел, основні аспекти яких викладено вище, сприяли розробці методики проведення таких занять, яка передбачає організацію подорожі-пригоди (реальної, віртуальної), написання самостійних пригодницьких творів, квестів та ін.

Внесені до Програми факультативного курсу «Сучасне українське фентезі» твори Віталія Климчука «Рутенія. Повернення відьми», Галини Пагутяк «Королівство», Костянтина Матвієнка «Час настав» дають змогу вчителю організувати *пригоди-*

подорожі Києвом, Львовом, оскільки дії романів відбуваються саме в цих українських містах. Вивчати ці твори можемо, подорожуючи разом із фентезійними героями, реальними і міфічними. Така організація навчально-виховного процесу на факультативах має передбачати педагогічні ситуації, що створюють зв'язок між зовнішніми і внутрішніми емоційними станами, між зовнішнім і внутрішнім світом. Спеціалісти вважають, чим більше педагогіка пригод стосується життєвого світу дітей та молоді, тим більш свідомо і диференційовано цей світ сприймається.

Отож організовуючи подорожі за вивчуваними творами, даємо учням завдання написати *квест* — сюжет власної/колективної подорожі до певної мети через переборювання труднощів (саме таким було первісне значення поняття «квест»). Сучасний підліток знає, що квест — це комп'ютерна гра-розповідь, у якій керований її учасником герой просувається згідно сюжету і взаємодіє з ігровим світом за допомогою предметів, спілкування з іншими персонажами і вирішення логічних завдань. У такому контексті, наголошує Дмитрук С., поняття «квест» розуміють як завдання в комп'ютерній рольовій грі, яке необхідно виконати учасникам її для досягнення ігрової мети. Часто «основним квестом» називають сюжет рольової гри, а також основний сюжет деяких фентезійних літературних творів.

Дослідники відзначають, що в кінці ХХ століття квест із віртуального комп'ютерного простору перемістився в реальне життя у вигляді «рекреаційної орієнтації в місті або «Урбоквеста» — особливого інтелектуально-екстремального виду пошукової гри за маршрутами-мозгокрутами на вулицях міста та на його околицях.

Отже, учні мають написати квест пригодницької подорожі містом, обговорення необхідне, щоб підготуватися до реальної подорожі.

Одним із підсумкових завдань у методиці вивчення творів жанру фентезі є написання пригоди про одного з міфічних духів або богів (за сторінками фентезійних творів). Така робота спонукає учнів ще раз перечитати уривки оповідань, повістей і романів, у яких ідеться мова, наприклад, про домовиків (у творах В. Шевчука, К. Матвієнка), русалок (у творах Т. Шевченка, Т. Завітайла), вовкулаків (у творах Т. Завітайла, В. Аренева), Чорнобога, Білобога, Числобога (у творах В. Климчука, Дари Корній) та ін.; порівняти, як вони змальовані різними авторами, яку роль відіграють у світогляді народному і в авторському фентезійному світі. І потім створити свою пригуду-історію як результат набутих знань і практик, досвіду спілкування з реальним і фентезійним світами, здатності вибирати способи взаємодії з довкіллям; як реалізація «творчих здібностей, емоційної сфери, етичних переконань, духовних цінностей, естетичних почуттів».

Застосування педагогіки пригод під час вивчення творів жанру фентезі сприяє розв'язанню важливих освітньо-виховних завдань, що стоять перед сучасною школою, оскільки пригоди пов'язані з переборюванням своїх страхів, невпевненості у своїх силах, як розумових, так і фізичних, а це дає змогу розвивати й удосконалювати вольову сферу підлітків. Учитель може використати пригуду для тренування навичок ділового спілкування, бо пригода передбачає працю в команді, і без активної комунікативної взаємодії учасників тут не обійтися. Важливе значення надаємо емоціям учасників, які вони переживають під час пригод, і можливостям виробляти навички саморегуляції їх.

Виробленню ключових, предметних і загальнокультурних компетентностей підпорядковані запитання і завдання пошуково-дослідницького характеру.

Наприклад, після лекції про історії розвитку жанру, пропонуємо восьмикласникам такі завдання:

-
1. Загляньте в довідкову літературу, випишіть визначення, що таке фентезі і його найголовніші ознаки.
 2. Дослідіть, як історія жанру фентезі пов'язана з історією національної літератури.
 3. Перечитайте козацькі літописи (на вибір), віднайдіть у них елементи фентезі; проаналізуйте, що дозволяє дослідникам зараховувати їх до «раннього різновиду хорора».
 4. Доведіть чи спростуйте думки письменників-фантастів, що «Енеїда» Івана Котляревського, крім загальноновизнаних: «перший твір, написаний українською мовою», «бурлескно-трагедійна, героїчно-комічна поема», є твором *героїчного фентезі* з досить складною і вишуканою жанрово-виконавською конструкцією.
 5. Підготуйте стисле повідомлення про сучасних українських письменників, що пишуть фентезі. Повідомлення має містити прізвище автора і назви його творів, відгуки про них; кого з названих письменників Ви знаєте, читали їхні твори; які радили б прочитати своїм одноліткам, які б хотіли прочитати самі після зібраної інформації.

Учні обирають завдання, яке їм імпонує, форму його опрацювання: індивідуальну, парну, групову і форму представлення (повідомлення, доповідь, презентація, інше). Всі учасники факультативних занять готуються до активного діалогу, обговорення.

Сучасне українське фентезі, за спостереженнями О. С. Леоненко, «*повторює загальноєвропейський шлях, який поєднує фантастичні концепти разом з онтологічною, екзистенційною й філософською проблематикою [7]*», що підтверджує думку багатьох дослідників про багатоплановість фентезійних творів, вивчення яких сприятиме поглибленню знань про національну культуру і літературу зокрема. Адже спеціалісти стурбовані тим, що «у дитячому середовищі тривожними темпами поширюється масове статусне невизнання високої духовності, тобто небажання підлітка ототожнювати себе з культурою, з інтелектуальною творчістю, з персонажами літературних творів — носіїв духовності. Замість цього підліток віддає перевагу культурним сурогатам, ідеологічним забобонам і грубому марновірству. І як наслідок — чимало гуманітарних і природознавчих дисциплін у школі втрачають свою соціальну і світоглядну ефективність» [21, с. 113].

Читання творів сучасного українського фентезі, на думку вчених, допомагає підліткам «відчути свою самодостатність через гармонію оточення, а не через його розколотість, не через поляризацію думок», оскільки розколотість суспільства, його надмірна політизація викликає їхню реакцію добровільної самоізоляції у світі дитинства [21, с. 115].

Не треба переконувати, що тільки література у юному віці є дієвим інструментом для розвитку особистості і «подолання стереотипізації свідомості читачів, якими маніпулюють, запевняючи, що література насамперед має розважати, а не розвивати, вчити чи ставити запитання і пропонувати свої відповіді. Лише книга дає можливість людині фантазувати самій, а не сприймати вже готові шаблони чи образи, які подає кіно, телебачення, комп'ютерні ігри. Все це не дає розвитку, якими не були б спецефекти чи графіка, а книга через слово веде у свій світ. Фантазування вимагає певних психологічних зусиль» (Н. Дев'ятко). Оскільки «добра книжка у жанрі фентезі ніколи не обмежується лише прикметами жанру» (Я. Дубинянська), маємо надію, що вивчення творів сучасного українського фентезі сприятиме погли-

бленню знань про національну культуру, вирішенню морально-етичних проблем, вихованню особистості, ерудованої, інтелектуальної, яка здатна змінювати світ на краще.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валентинов А. Замітки про українську фантастику [Електронний ресурс] / Андрій Валентинов, Дмитро Громов та Олег Ладигенський.— Режим доступу: www.litlikbez.com.htm
2. Гурдуз А. Роман Дари Корній «Гонимарник»: місце в мистецькому контексті з погляду традиції й новаторства / Андрій Гурдуз.— Українознавчий альманах.— 2012.— № 9.
3. Дорджиева Д. В. Лингвокультурный концепт «подвиг» в русском, калмыцком и английском героических эпосах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Д. В. Дорджиева.— Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2010.— 23 с.
4. Капранов В. «Украинская фантастика — вполне»: беседа с братьями Капрановыми [Електронний ресурс] / В. Капранов, Д. Капранов; вёл В. Пузий // Реальность фантастики.— 2003.— № 3 (3).— Режим доступу: <http://www.rf.com.ua/article/75>.
5. Командор екстрим пригод. Присвячується педагогу пригод Щуру Юрію Володимировичу [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://ecotour.com.ua/media-photo-video/stati/45-stati/14-komandor-ekstrim-prikluchenij>
6. Куприянов В. Б. Воспитание XXI века: Экзистенциальная вспышка приключения [Електронний ресурс] / В. Б. Куприянов // Культурологические исследования в Сибири.— Режим доступа: <http://strik.omskred.ru/page.php?id=108>
7. Леоненко О. С. Жанр фентезі в українській прозі кінця ХХ — початку ХХІ століття / Олександра Сергіївна Леоненко.— Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук, 10.01.01 — українська література.— Черкаси, 2010.
8. Литвиненко Т. М. Національна міфологія в українській російськомовній фантастиці межі ХХ — ХХІ століть / Тетяна Миколаївна Литвиненко // Філологічні науки: зб. наук. праць.— Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009.— С. 355–361.
9. Літературознавча енциклопедія: у 2 т.— К.: Академія, 2007.— (Серія «Енциклопедія ерудита»: ЕЕ). Т. 2: М (Маадай-Кара) — Я (я-форма) / авт. уклад. Ковалів Ю. І.— 622 с.
10. Логвіненко Н. М. Сучасне українське фентезі. Навчальна програма курсу за вибором. 8–9 класи / Н. М. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі.— 2014.— № 2.— 48 с.— С. 35–39.
11. Матросова Н. Н. Педагогика приключений / Н. Н. Матросова.— // Земля и недвижимость Сибири.— 2009.— № 5(19).— С. 48–49.— Режим доступа: http://www.ucheba.com/met_rus/k_summer_rest/kazachiya.dok
12. Мизулин С. В. Как приготовить приключение / С. В. Мизулин.— Режим доступа: http://www.ucheba.com/met_rus/k_vneklassrab/prikluchenie.htm
13. Миновская О. В. Приключение как инновация в воспитании учащейся молодежи / Миновская О. В. // Современные наукоемкие технологии.— 2011.— № 1.— С. 123–124.— Режим доступа: URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6737
14. Пагутяк Г. Україна без гоблінів / Галина Пагутяк // Дара Корній. Зворотний бік світла.— Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013.— 320 с.: іл.
15. Романенко О. Фольклорні мотиви та сюжети в сучасній українській літературі: кітчеві експерименти чи нові художні акценти? [Електронний ресурс] / Олена Романенко.— Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10764.html>
16. Савицька Н. С. Сучасна фантастична література України й Росії [Електронний ресурс] / Н. С. Савицька.— Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Fil/2010_6/18.htm

-
17. Селезнева И. П. О «педагогике приключений» К. Хана / И.П. Селезнева.— Режим доступа: <http://www.kspu.ru/page-10155.html>
18. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань.— К.: ВЦ «Академія», 2012.— 312 с.— (Серія «Альма-матер»).
19. Трокай А. Фантастика і фентезі в сучасній українській літературі / А. Трокай [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/bib_planeta/pdf/1002.pdf (Джерело: Бібліотечна планета.— 2010.— № 2(48).— С. 29)
20. Чёрный И. «Mater et Magistra»: Размышления о фантастике вообще и современной фантастике Украины в частности [Електронний ресурс] / И. Чёрный // История фэндома.— 2000.— Режим доступу: fandom.rusf.ru/about_fan/cherny_05.htm.
21. Шалагінов Б. Сучасний український учень як суб'єкт гуманітарної освіти [Текст] / Борис Шалагінов // Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип.1.— Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011.— 192 с.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРНОГО ФАКУЛЬТАТИВУ

Диференціація навчання на сучасному етапі реформування освітньої парадигми висунула на порядок денний питання допрофільної підготовки учнів основної школи як важливого чинника розвитку і реалізації їхніх пізнавальних інтересів і можливостей. Ми робимо акцент у розробці проблеми саме на індивідуалізації, або диференціації, а не на передчасній профілізації, як стверджують деякі вчені-педагоги.

Теорія допрофільної підготовки перебуває на початковому етапі свого становлення, хоча говорять про неї вже упродовж останніх 10-ти років. У сучасних педагогічних словниках ще відсутнє тлумачення поняття «допрофільне навчання», поняття «факультативні заняття», зокрема для 8–9 класів, уведено в нормативні документи досить давно.

Практика вступу абітурієнтів на філологічні факультети засвідчує, що великий відсоток випускників обирає професію філолога, а ще більший — учителя-словесника не тому, що вони відчувають інтерес до цієї професії, а радше тому, що легше вчитися порівняно з іншими факультетами.

У результаті загальний рівень професійної підготовки вчителя-словесника значно нижчий, ніж мав би бути, якби належним чином здійснювалася допрофільна, а потім більш свідомо профільна підготовка учнів щодо їхнього загального розвитку.

Саме про загальнокультурний розвиток учнів має дбати учитель-словесник у першу чергу, зважаючи на тенденції реформування шкільної освіти, відображені в нових документах — Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та Концепції літературної освіти. Учням потрібно сформувати сильну мотивацію до оволодіння глибокими мовними і літературними знаннями, наведення переконливих аргументів зростання нині у суспільстві ролі логічного, точного, виразного, доречного висловлювання.

У зв'язку з цим зростає потреба у підвищенні загальнокультурного рівня підрастаючого покоління. У Державному стандарті окремо виділено серед інших культурологічну лінію, яка передбачає усвідомлення творів художньої літератури

як важливої складової мистецтва, ознайомлення учнів з визначними цінностями світової художньої культури, розширення ерудиції учнів, виховання їхньої загальної культури.

Зокрема, в основній школі передбачено формування стійкої мотивації до вивчення української літератури, а також вироблення умінь і навичок читацької діяльності та читацької культури, що складає разом літературну компетентність.

Таким чином, можна окреслити першочергові завдання підготовки учнів 8–9 класів на допрофільному рівні: 1) розвиток пізнавального інтересу до української мови і літератури; 2) формування глибокої переконаності у потребі різнобічного розвитку власних здібностей, нахилів, можливостей самореалізації.

Далеко не всі учні стануть письменниками, літературними критиками чи літературознавцями, тому власне філологічні компетенції не є єдиними для літературної освіти в школі (хоча в старших класах філологічного профілю вони особливо актуальні). Надзвичайно важливим є те, що літературна освіта має прищеплювати школярам художній смак, формувати вміння розрізняти високоякісний і низькопробний художній твір різних видів мистецтва, поцінувати класичну і сучасну літературу, переживати важливі для духовного становлення особистості естетичні емоції. Не менш важливим є забезпечення вивчення літератури в контексті розвитку художньої культури людства, адже культурологічний принцип забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу.

Саме в 8–9 класах вияскравлюється індивідуальність учнів, тому дисципліни, які забезпечують літературну освіту в цей період, включаючи факультативні заняття, повинні сприяти становленню особистісних якостей, що впливає на активізацію процесу формування громадянської позиції, національної ідентичності, пошуку місця в сучасному світі.

В умовах допрофільної підготовки на завершальному етапі (9 клас) реалізуються «проби вибору профілю навчання» в старшій школі. Тому так важливо надати можливість учневі реалізувати свій інтерес до вибраного предмета та виявити готовність і здатність учня освоювати обраний предмет на підвищеному рівні. У цьому випадку на допомогу приходять традиційні факультативи, котрі доповнюють базову програму, не порушуючи її цілісність. Відвідування факультативних занять в основній школі підвищує вірогідність того, що випускник зробить усвідомлений вибір профільного навчання.

З цього погляду надзвичайно важливим завданням є формування загальнокультурної компетентності учнів 8–9 класів у процесі вивчення української літератури. Брак часу на уроці, коли треба засвоїти досить об'ємний і складний навчальний матеріал з літератури, створює можливість ширше познайомити учнів з загальнокультурними засадами вивчення предмета на факультативних заняттях. Як було сказано вище, Державний стандарт ставить вимогу забезпечення культурологічної лінії у процесі навчання літератури. Передусім ця вимога має бути передбачена навчальною програмою з української літератури в основній школі, яка щойно вийшла друком. Аналіз змісту програми дає підстави стверджувати недостатній рівень забезпечення у ній культурологічної лінії, представлені здебільшого міжпредметними зв'язками (історія, географія, світова література) і лише в окремих випадках зустрічаються образотворче і музичне мистецтво. Компенсувати ці прогалини і покликаний факультативний курс «Загальнокультурний контекст вивчення україн-

ської літератури в 8–9 класах». Мета цього курсу передусім дати уявлення учням про літературу як вид мистецтва і складову світової художньої культури.

Вивчення досвіду впровадження факультативів свідчить про їх строкатість («Основи редагування», «Театр і людина», «Основні напрями сучасної медицини», «Комп'ютер у моєму житті» тощо).

Безперечно, такі курси за вибором потрібні, тим більше, що розраховані вони на одну або дві навчальні чверті. Учні мають можливість обирати курси за інтересами і пробувати свої можливості в тій чи іншій царині, переходячи з одного факультативу на інший до тих пір, поки не зрозуміють, що їх справді зацікавило і саме це йому потрібно для подальшого навчання і життя. До таких курсів визначено вимоги: вони повинні бути короткостроковими, а кількість їх може бути надлишкова, щоб в учня була можливість реального вибору.

Що ж до зазначеного вище літературного факультативу, то він спрямований на забезпечення можливості реалізувати свій інтерес до предмета «українська література» і самостійно цілеспрямовано обрати філологічний профіль навчання в старшій школі.

Проведення психолого-педагогічної діагностики учнів 8–9 класу щодо рівня готовності вибору майбутнього профілю навчання, зокрема філологічного, засвідчило, що учні ще не замислювалися над цим і здебільшого покладаються на вчителів і батьків, які допоможуть або визначать їхню долю. Так, на запитання «Що таке загальна культура?» вони обмежилися «культурою поведінки», «Дайте визначення поняття «художня культура» — із 100 учнів лише троє виписали із словника відповідь і т. д.

Не меншою проблемою знання понятійного апарату є і в учителів. На жаль, учителі виявили недостатній рівень готовності забезпечити культурологічну лінію вивчення української літератури в основній школі.

Культура — це сукупність духовних цінностей і норм, притаманних великій соціальній групі, суспільству, народу, нації. Художня культура — сукупність усіх видів художньої діяльності — словесної, музичної, театральної, образотворчої, включаючи продукт і процес цієї діяльності, а саме: створення, зберігання, розповсюдження, сприйняття, оцінка, вивчення художніх творів, а також виховання художників, публіки, критиків, мистецтвознавців. Слід зазначити, що поняття «художня культура» за обсягом значно ширше, ніж «мистецтво» (Культурологічний словник).

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури як виду мистецтва. Методична наука наразі не надає системи роботи з літературою як мистецтвом в контексті художньої культури. Література — це особливий вид мистецтва: мистецтво слова зі своєю художньою мовою і специфікою, мистецтво настільки цікаве і значуще, що досягнути його уповні в контексті світової художньої культури на уроці досить складно. З цією метою у навчальних планах визначена варіативна частина, тобто курси за вибором: спеціальні курси і факультативи.

На уроках літератури донині найпоширенішим є залучення інших видів мистецтва здебільшого за ознаками їх змістової спільності або «музика на вірші поета», ілюстрації до виучуваного літературного твору, опера чи балет, кінофільм, телевізійний або театральний спектакль, за мотивами літературних творів, скульптурне зображення літературного героя тощо. Такий підхід, звісно, є найпростішою ілюстрацією до літературного твору і мало що додає до розуміння сутності художнього образу, морально-естетичної позиції письменника. Ілюстративний принцип широко розповсюджений у шкільній практиці й багато учителів використовують

його традиційно шаблонно. Часто це єдиний принцип і форма залучення інших видів мистецтв, які мимоволі служать допоміжним матеріалом, засобом і багато втрачають, оскільки від самого початку визначена їх службова, а отже другорядна роль. Водночас не можна не зважати на те, що ілюстративний принцип допомагає розкрити специфіку інтерпретації літературного твору в інших видах і жанрах мистецтва. Цей принцип має право на існування, проте його потенціал досить обмежений для глибокого розуміння літературного твору, проникнення в його специфіку, осягнення в контексті художньої культури.

Значно більше можливостей має тематичний принцип, коли учитель охоплює значне коло творів мистецтв різних епох і різних народів. Під час аналізу тематики і проблематики вивчуваного літературного твору із залученням інших видів мистецтв значно розширюється діапазон вражень, уявлень, думок, почуттів учнів. Тематичний принцип зближує різні види мистецтв, доводить вивчення літературного твору до контекстного.

Існує ще один шлях зближення творчості письменника з явищами мистецтва — шлях історико-хронологічних порівнянь і зіставлень, що надає можливість учням краще зрозуміти взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх виявах і соціально-історичному розвитку суспільства, глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історичного періоду в різних видах мистецтв. Цей шлях найскладніший, але й ефективний. Учень яскравіше уявляє епоху, атмосферу часу, глибше сприймає все те, що хвилювало суспільство у певну епоху, а відтак — і представників художньої культури. Цей принцип покладено в основу літературного факультативу.

Коли культура досягає світових масштабів — це означає, що вона не тільки бере з інших культур, а й здатна дати їм свої цінності.

Так, у часи пізнього середньовіччя (XVI — XVII ст.) українське мистецтво і архітектура формуються, наслідуючи і розвиваючи на основі історичного досвіду народу давньоруської та візантійської традиції, активно засвоюючи мистецькі досягнення європейського Заходу. За цей час мистецтво пройшло шлях від середньовіччя до ренесансу і бароко, від умовної догматичності до утвердження гуманістичних ідеалів.

Попри постійні і здебільшого невдалі сутички козацького війська з польсько-шляхетськими загонами, XVII століття залишило величезну за своїм обсягом культурну спадщину: письменство, друкарство, малярство, осередки освіти (братські школи), церковна і світська архітектура, музика, театр. Зріс авторитет Києво-Могилянської колегії як першого вищого навчального закладу в Україні. Це українське століття не лише створює розлогий культурний масив, а й активно «експортує» його далеко за етнографічні межі України, спочатку в Росію, а потім і на православні Балкани. Більше того, з другої половини XVII ст. сотні українців — представників інтелектуальної еліти не просто перебираються до Росії, а й започатковують там культурні інституції нового типу, створюють рушійну силу російської церковної та світської інтелігенції. Цей процес продовжується навіть у XIX ст., у добу слов'янофільства. Таким чином, склалася парадоксальна ситуація: Україна, яка палає у вогні зовнішніх і внутрішніх воєн, була спроможна створити ціле розмаїття культурних явищ.

Наприкінці XVII — поч. XVIII ст. традиційна українська культура мала великий вплив на розвиток російської культури (збагачення мови науковою термінологією, поживлення книговидавничої діяльності, розвиток перекладацької справи, поширення музичної культури тощо), а наприкінці XVIII ст. відбувається масовий перехід

української інтелігенції на поле культурної діяльності Росії. Своєрідним явищем в українському культурному житті була творчість Г. Сковороди, який, з одного боку, продовжував традиції староукраїнської літературної мови, а з другого, — намагався витворити її російсько-український варіант.

У дуже своєрідних умовах опинилася у XVII ст. українська церква. Возз'єднана з Росією Лівобережна Україна (з Києвом) була підпорядкована Московській патріархії, тому вже за Петра I було заборонено друкувати конфесійні книги староукраїнською мовою, викладання в Київській академії в кінці XVIII ст. стало вестися російською мовою. У Західній Україні остаточно перемогла унія. Культурне життя тут майже зупинилося. Книгодрукування, яким колись славилися Львів, Острог заглохло. Літературна мова ледь жевріла в малозрозумілій церковнослов'янщині.

Якщо у другій половині XVII — на поч. XVIII ст. українська культура, особливо в особі таких діячів, як Ф. Прокопович, справила великий вплив на розвиток російської, пробудивши в ній інтерес до світової цивілізації, то з другої половини XVIII ст. починається процес поглинання української культури в російську. Українська мова і культура стають провінційними і якщо використовуються освіченими українцями, то здебільшого для жарту. Отже, друга половина XVIII — поч. XIX ст. у житті українського народу характеризується скасуванням козацької автономії, зруйнуванням Запорізької Січі.

Трагізм феномена української культури полягає в тому, що в давні часи вона двічі втрачала свою духовну еліту: під час шляхетсько-польської експансії у XVI ст. (полонізація українського боярства) і в період поступової ліквідації автономії Лівобережної України в XVIII ст. (русифікація української шляхти). Кожного разу ця втрата, хоч і не приводила до цілковитого зруйнування традиційної української культури — надто сильні народні джерела — але все ж відсувала її на задній план, припинювала, спричиняла появу рис вторинності, провінційності.

Західна Європа XVII ст., нехай і переобтяжена війнами та їхніми наслідками, остаточно входить у національно-державний простір, а на Сході Європи цілі народи опиняються в режимі якоїсь історичної неокресленості. З огляду на це, Захід створює грандіозну культуру історії, її колосальний естетичний потенціал, тоді як на Сході, передусім в Україні, історія розглядається у зв'язку з її безкінечними «руїнами». Попри весь її тягар, історія на Заході стає будівельним матеріалом не лише політики, але й мистецтва, починаючи від театру Шекспіра. Візія історії тут може бути понурою, аж песимістичною, як у його трагедіях, але в англійського драматурга є й історичні хроніки, які часом за своєю інтонацією наближаються до комедії, тоді як пів України вже остаточно лежало в «руїні», а трагікомедія Феофана Прокоповича «Володимир» (1705 р.) означала — без огляду на наміри автора — не стільки наближення ним жанру трагедії до жанру комедії, скільки наближення до історичної трагедії.

Таким чином, українська історія, на відміну від західної, за своєю поруйнованою структурою не могла представляти українське бароко. Так в одну і ту саму епоху виникають дві різноспрямовані світоглядні моделі: одна з них дивиться у бік людини, а друга — у бік Бога. Обидві моделі по-різному відбивають ті колосальні труднощі, з якими зіткнулася Європа тієї доби, труднощі Нового часу. Образи Фауста, Дон Кіхота, Гамлета й Дон Жуана — найбільш яскраві художні ознаки цих труднощів. Поряд з цими образами виникає широкий художній масив, який послідовно, за допомогою витончених естетичних технік, віддзеркалює ці труднощі — через парадокс, суперечність, протиріччя тощо.

Уже тоді це мистецтво видавалося нелегким для сприйняття. Наступні покоління взагалі втратили ключ до його розуміння, і воно відтак постало як темне і мало потрібне для наступних цивілізацій явище. Назвали його «бароко» (досі належно не визначена етимологія цього слова підкреслювала смислову суперечливість і непроясненість мистецтва XVII ст. в очах цієї цивілізації).

Мистецтвознавство, історія літератури, культурологія XVIII — XIX століть свідомо проходили повз бароко, як повз грубу помилку естетики минулого, помилку художнього чуття ранньомодерного людства. яке нібито заблукало в естетичному просторі на порозі Нового часу. При цьому не бралось до уваги, що мистецтво ніколи не збивається на манівці — воно лише віддзеркалює ту чи іншу ситуацію людини (Вадим Скуратівський).

Українська культура XVII ст. мала неодмінно ввійти у цей бароковий простір з огляду на свою цілком очевидну подібність до її інших представників. З огляду хоча б на появу монографічного циклу харківського вченого М. Сумцова, в який увійшли «І. Галятовський», «Іоанн Вишенський» та ін. У цей період триває напружена наукова праця над збиранням української культури цього періоду, який уже називають «добою бароко». В середині XIX ст. В. Чижевський остаточно окреслив цей період української культури як «бароковий» і термін «українське бароко» увійшов у термінологію академічної науки. а згодом і у широкий вжиток.

Українське бароко досліджується у тих самих напрямках, що й бароко іспанське, італійське, польське тощо, поступово втрачаючи свою самобутність.

Проте, у художній спадщині XIX ст. збереглися мистецькі масиви, які виразно і точно відображають українське бароко, які нині допомагають осягнути найпотужніші мистецькі явища нашої культури, її наскрізні сюжети.

Так, у 8—9 класах учні знайомляться з поняттям бароко (з італійської — дивний, вибагливий, примхливий) — напрямом у європейському мистецтві, включно з літературою, у XVII — XVIII ст., для якого характерні підкреслена врочистість, пишна декоративність, динамічна композиція. Водночас зазначимо, що тлумачення поняття донині остаточно не визначено.

Літературне бароко в Україні є явищем XVII — XVIII ст. У сфері пластичних мистецтв бароко інколи називали «козацьким». Д. Чижевський піддає це сумніву, він стверджує, що для цього немає достатніх підстав, бо з історії відомо, що козаки зовсім не були єдиною культурно-продуктивною групою в Україні тих часів. Ще менше підстав називати «козацьким» літературне бароко: українські козаки тих часів здебільшого були не козаками, а ченцями. Та й споживачами літератури наряд чи були козаки. Але українське бароко — не таке універсальне явище, як бароко Заходу, оскільки в ньому значна перевага духовного над світським. Водночас світських елементів не бракує: маємо світську лірику, новелу і частково спостерігаємо світські елементи в драмі, нарешті — маємо світську хроніку, листування, науковий трактат (але не природознавчий).

Україна, як відомо, не мала власної виразної ренесансної літератури, тому знайомство з бароко починалося з елементів античності та не мало характеру боротьби проти церковної традиції, тому спостерігається розповсюдження міфологічних образів у бароковій формі: релігійна лірика стоїть ніби під оберегом античних «муз»; Пресвята Діва стає «Діаною», хрест порівнюють з тризубом Нептуна, в містичних трактатах з'являються «амури» й «купідони» і т.п. Бароко прийшло без великої літературної боротьби і «прийнялося, як нова рослина на плодючому ґрунті» (Д. Чижевський).

В Україні першим письменником, у якого спостерігаються риси барокового стилю, можна вважати І. Вишенського: довгі періоди, нагромадження складних паралелізмів, сміливі антитези, яскравий стиль промовця, радше пророка, а також неймовірна кількість формальних прикрас. Та є одне «але»: джерела його стилістики зовсім інші: це Святе Письмо та отці церкви, зокрема Златоуст. І. Вишенський очевидно був знайомий з бароковим стилем з польської полемічної літератури і навіть у дечому його наслідував. Але ідеологія у нього зовсім інша, не барокова — він і не намагався поєднувати цінні елементи ренесансу зі старими традиціями, а прагнув до чистої традиції. Справжній початок бароко — це Мелетій Смотрицький, а повна перемога бароко — утворення київської школи (1615 р.) та її реформи, проведені П. Могилою (1644 р.) та І. Мазепою (1694 р.). Бароко, яке розпочалося в Україні якось непомітно, панувало надзвичайно довго і вперто. Майже все XVIII століття в українських школах вищого типу навчають барокової поетики та плекають барокову поезію. Не виходить за межі традиції останній визначний представник українського бароко Г. Сковорода.

Останній період європейського бароко утворив власний стиль пізнього бароко «рококо». Але цей двірський, легкий, граціозний і водночас іграшковий, легковажний стиль в Україні не розвинувся, бо в середині XVIII ст. в Україні не було свого двора, а пани, які намагалися наслідувати моду, здебільшого зрусифікувалися і лише на півночі при дворі Єлизавети складався стиль українського рококо, що знайшов відгомін в українській ліриці, переробках та музичних обробках народних пісень, небагатьох спробах власної творчості без особливих претензій на оригінальність.

Барокова література в Україні ще достатньо не вивчена, хоча багато вже досліджено. Так, цікавою проблемою барокової літератури є мова. Вона залишається принципово слов'янською, увібравши елементи народної мови, польської, російської, збільшується кількість церковних слів. Але від церковнослов'янської мови московського типу українська мова відходила все далі, частішали переклади з однієї мови на іншу та переробки українських творів при їх друку в Москві, що зіпсувало чимало творів нашої барокової літератури. Певне наближення до російської мови відбувається у XVIII ст., але — це наближення радше російської мови до української: кількість українців серед перекладачів в урядах, на духовних посадах, а пізніше в університетах була настільки вагома, що українські мовні елементи в значній кількості перейшли до російської мови, нарешті — навіть до наукової термінології.

Д. Чижевський вбачає певний елемент національного самозбереження в тому, що І. Котляревський цілком відмовився від старої (барокової) української мовної традиції, до якої так наблизилася російська мова, та започаткував створення нової української мови на основі народної мови. Це був кінець української барокової літератури і початок нової української літератури.

Ось приклад силаботонічних віршів (під впливом польських) на барокову тему смерті — вірші на поховання Сагайдачного:

«Кожний, хто ся уродив,
мусить і умерти,
Жаден ся чоловік смерти
не может оперти.
Немаш на ню лікарства,
немаш і оборони;
з самих царей здираєть

світнії їх корони,
Не боїться жовнірства,
вкруг царя стоячого
З оружєм і стрільбою,
єго вартуючого»

Бароковий силабічний вірш з певною кількістю складів у рядку, який кінчається, як у поляків «жіночою» римою з наголосом на останньому складі.

Поруч із силаботонічними віршами зустрічаємо більш народний вірш, наближений до «дум». Барокові письменники тяжіли до циклізації віршів, до об'єднання їх у певні групи, з'єднані чимсь спільним. Найцікавішою з таких збірок є «Сад божественних песней» Сковороди.

Найчастіше барокові письменники зверталися до духовної пісні, яка досить різноманітна: тут і різдвяні, і великоднєві, численні пісні про Пресвяту Діву, пісні про окремі свята, окремі ікони та чудеса, пісні, звернені до окремих святих тощо. Поруч з молитовними, піснями-гімнами зустрічаємо суб'єктивну релігійну лірику: пісні-покаяння, про смерть, страшний суд тощо. Стиль цих пісень дуже варіює: від гімну чи оди до бароково-гротескної, напівпародійної пісні з бажанням найбільшої оригінальності виразу або наближенням до народної пісні. Наприклад, такі зразки: переклад Сковороди з латинської:

«... Там під Вифліємським градом
пастухи, пасуще стадо,
всіх первіє вість приємлюють,
що к нам прийде Христос на землю,
через ангелів, яко з нами Бог!

Або зразки суто барокових «вивертів»:

Гаврило старий зловив барана,
взявши на плечі, заніс до Пана,
на коляду даруєть
і в ноги цілуєть:
цмок, цмок, цмок, цмок, цмок, цмок...!
Зразок напівпародії цілком народною мовою:
Пилип з Макаром
Прийшов із даром,
перед Богом стали
і курку дали.

Меланхолійна лірика:

«... по світу блукаю,
отради не маю,
жалою ж мій, жалою,
сам же я не знаю,
що чинити маю...»
.....

«риба з рибою і та ся злучаєть,
моя слічна дама ме покидаєть...»

Традиція приписує Мазепі пісню «Всі покою щиро прагнуть»:

«Зжалься, Боже, України,
що не вкупі мають сини!

.....
Ліпше було не родити,
ніжлі в таких бідах жити!
Од всіх сторін ворогують,
огнем, мечем руйнують...

.....
Озмітеся всі за руки,
не допустіть горької муки
Матці своїй більш терпіти!
Нуте врагов, нуте бити!
Самопали набувайте,
Острих шабель добувайте,
а за віру хоч умріте
і вольностей бороніте!»

Прозова література українського бароко не представлена великою епікою. Роман, повість не знайшли ґрунту в Україні, але розповсюджені були інші види оповідної літератури: «житія» святих, апокрифи, які не просто переписуються з давніх джерел, а перероблюються мовно-стилістично. (Могила, Галатовський). Самостійно створеної барокової прозової літератури небагато — в основному це переклади і за-позичення з інших європейських барокових творів, що пізніше було використано і в новітній українській літературі. Прийшли численні класичні сюжети, що пізніше увійшли до народної поезії, казки, легенди.

Козацька визвольна боротьба, а пізніше Коліївщина народили особливий пласт національної літератури, сповненої глибоких патріотичних почуттів, експресії, патетики. Думи, пісні, плачі, панегірики були присвячені переважно козацьким ді-янням. Особливо показові твори поетів «часів Мазепи», який і сам писав вірші. Войовничий пафос, лицарське славолюбство, інколи (як у західноєвропейській поезії) — звеличення подвигу заради подвигу (Яворський, Орлик, Терлецький).

Побутувала у XVII — XVIII ст. і народна драма, вертеп, події якого відділялися одна від одної співами. Є відомості, що вертеп був популярний на Запорізькій Січі. З 50-х років XVIII ст. з'являються театральні колективи, спочатку аматорські.

Досить широко черпав з барокової літератури І. Франко (напр., «Мій Ізмарадг»).

Для розвитку пізнішої прози барокова література мала невелике значення, але че-рез народну поезію вона мала певний вплив і на романтичне українське оповідання.

Багато важить у цей період пісня, яка, за словами Максимовича, майже завжди драматична і «роздирає душу».

Провідним жанром у музиці стає хоровий, партесний (хоральний) концерт за західноєвропейськими зразками. Дається взнаки особливість стилю бароко — захопити, вразити, зворушити слухача. Складається хорове виконавство. Нотна

грамота, співи у хорі, гра на музичних інструментах були обов'язковими у Києво-Могилянській академії, Переяславській, Чернігівській і Харківській колегіях.

Музикантів, співаків, танцюристів готували в Глухівській співацькій школі в XVIII ст. Великої ваги набирала барокова церковна музика, яка синтезує глибину душевних переживань, таємничість, властиву храмам. Чарівною величчю наповнена музика Веделя, Березовського, Бортнянського, слава яких вийшла за межі не лише України. З їхніми іменами пов'язаний розвиток симфонічної музики — концертів, кантат, ораторій. Твори Бортнянського виконувалися в різних країнах світу. Бортнянський називав Веделя Моцартом духовної музики.

Стиль бароко торкнувся і інструментальної музики за посередництвом західного ранньокласичного інструменталізму, оскільки власних традицій українська інструментальна професійна музика ще не мала. Так, стиль сонати Березовського близький до стилю ранніх творів Моцарта, Баха, Гайдна.

Досить важко провести чітку грань між бароко і класицизмом. Музичним твором Березовського, Бортнянського, Веделя пізнього періоду притаманні яскравість і пишнота барокової краси, хоча вже помітний вплив класицистичної інструментальної західноєвропейської музики, проте це зовсім не означає відсутності національного колориту в мелодиці.

Як відомо, у хоровій творчості другої половини XVIII ст. абсолютно переважала релігійна тематика, що є характерною ознакою бароко як мистецтва здебільшого релігійного.

Водночас слід відзначити, що творам А. Веделя притаманна колосальна емоційна напруженість та образна яскравість, що іноді межує з театральністю та фантастичністю. Ці риси його творчості, з одного боку, природно вписують її в духовну атмосферу бароко, а з другого — виводять за межі традиційних норм церковного співу. Так, у XIX ст. відомі численні заборони творів А. Веделя, «як театральних та недоречних під час служби Божої».

Джерела ідейно-образного змісту творів А. Веделя далеко не вичерпуються суто релігійними мотивами. У них розкриваються незбагненні психологічні глибини, що було притаманно бароковій музиці, яка «занурювалася в глибину духовного світу людини, у сферу, де не все надається до вираження, не все зрима, не все помітне».

Дуже цікавим могло би бути зіставлення творчості Веделя та Сковороди. Відомо, що улюбленими піснями Веделя були твори, приписувані великому українському філософу «Ой ты, счастье, счастье, бедное, злое», «Ах ты, свете лестный» та ін. Роздуми ліричного героя цих творів про сенс земного життя та своє місце в ньому, про вибір життєвого шляху чесною Людиною глибоко зачіпали душу Веделя, були суголосні внутрішньому стану митця. Чимало спільного спостерігаємо в біографіях Веделя і Сковороди. Обидва ніколи не прагнули ні кар'єри, ні слави, ні багатства, уникали світських розваг, високо цінували дружбу, були одинаками. Спосіб життя обидвох відзначався скромністю, що межувала з аскетизмом, однак вони не прийняли чернечого постригу (Ведель, уже будучи послушником Києво-Печерської лаври, таємно покинув монастир).

Заслуговує на особливу увагу цієї доби українське декоративне мистецтво, а саме гаптування. ХУІ і ХУІІІ століття — два яскраво окреслені етапи українського гаптування, що кардинально відрізняються один від одного в своїх здобутках. Якщо ХУІІ ст. характерне продовженням «візантійських» традицій у шитві, а подеколи інтерпретацією східних і західних впливів та місцевого підґрунтя, то ХУІІІ ст. — це доба кардинальної зміни всієї художньо-образної системи гаптування у відповід-

ності із принципами «барокового світобачення», що панували в художній культурі України з другої половини ХУІ і до кінця ХУІІІ ст. Це дві протилежні за своїми художньо-формальними та ідейним і засадами епохи — Ренесанс і бароко, як дві визначальні форми художнього бачення світу. Водночас немає чіткої межі переходу одного стилю в інший, у декоративному мистецтві ця межа умовна.

Українське мистецтво цієї доби, як зазначалося, розвивалося у складних взаємозв'язках і взаємодіях культур Заходу і Сходу з посиленою орієнтацією на досягнення західноєвропейського бароко. Українське декоративне мистецтво, маючи міцне фольклорне підґрунтя, вироблені впродовж століть морально-етичні норми та сформовані ідеали краси, не перенесло автоматично на місцевий ґрунт і не сприйняло механічно формальних художніх настанов нового стилю. Переплавлений з місцевими традиціями він виявляв прихильність народного мистецтва до підвищеної декоративності й образної наснаженості. Своєрідно трансформуючись, він перетворився у яскраво виражений національний стиль.

Стиль бароко, що запанував в Україні, прийшов до нас із значним — у порівнянні з мистецькими явищами Західної Європи — запізненням. Саме цим пояснюється нерівномірне у часі його виявлення у різних видах мистецтв як на Правобережжі, так і на Лівобережжі. Національно-визвольна боротьба 1648–1654 років призвела до трагічного перерозподілу території України. Картина суспільно-політичного і культурного життя країни дуже ускладнилася.

Новоутворена держава, зберігаючи живий, глибокий зв'язок з традиційною культурою, тяжіла до здобутків Європейського мистецтва. У середовищі козацько-старшинської верхівки, що прийшла до влади, відбувалися процеси соціально-економічної, класової диференціації. Декоративне мистецтво, передусім гаптування, тісно пов'язане з побутом, чутливо реагувало на найтонші соціально-культурні зрушення у суспільстві. Саме на цьому виді мистецтва чи не найповніше позначилися новочасні смаки. У шитві це виявилось у посиленні ошатності та урочистості виробів, пишності їх оздоблення. Козацька старшина всіляко намагалася відособитися, підкреслити свій добробут, однак не втрачала живого зв'язку з традиціями і побутом українського народу, несвідомо пропагуючи народні смаки й уподобання. Стиль, що на початку століття ще має риси національної самобутності, означили як «козацький ренесанс». Йдеться про період української культури, коли збіглися смаки всіх верств населення, коли твори мистецтва виражали національні поривання і прагнення всього українського суспільства.

На зламі століть в українському гаптуванні з'являються перші ознаки бароко. Це позначилося на орнаментальних формах, їх трактуванні, у посиленні символіки, широкому використанні кольору, світлотіньових ефектів золотого гаптування. Головна ознака — роль орнаменту в загальній структурі художнього образу, його органічна єдність з сюжетною частиною. Рослинний орнамент, що демонструє невимушеність малюнку, соковитість форм став тим емоційно піднесеним середовищем сюжетного зображення серед гілок, наче квіти і пуп'янки, з'являються зображення святих, біблійні сюжети, постаті пророків, апостолів. Підвищена декоративізація — характерна прикмета всієї художньої культури того часу, і стиль бароко не міг цього не відобразити. Проникнення барокової орнаментики в художню структуру релігійного сюжету вело до вторгнення у закриту іконографічну систему фольклорних образів і тем, відтак — і народних ідеалів. Релігійний живопис, як і залежне від нього сюжетне гаптування, було виразником релігійної свідомості і розвивалося у відповідності з тими змінами, що характеризували розвиток духовності суспільства.

Рослинна орнаментика сприяє підвищенню декоративності і водночас надає форм життєвого вираження. Звідси посилена увага до побутових подробиць, деталей інтер'єру, ареального життєвого оточення, ототожнення давніх сюжетів і образів з сучасністю. У кінцевому підсумку це вело до переосмислення поняття простору і часу, а відтак — до переходу від площинної організації сюжету до барокового просторового середовища.

У XVIII ст. шитво стає синтетичним мистецтвом, у якому поруч працюють гаптарка та іконописець. Саме це дає можливість передати душевний настрій і психологічний стан персонажів.

Українська гаптарство XVIII ст. повністю опанувало мистецько-виражальні засоби бароко, передусім — світське світосприйняття, що лежало в основі цієї художньої системи. Поступовий перехід ікони у картинний «тривимірний» простір — це, власне, перетворення її у світську картину релігійного змісту. У 60–70-х роках XVIII ст., разом із зміцненням російського самодержавства, повним підпорядкуванням української церкви московському патріархові, синоду, різко обмежено права і культурно-освітню діяльність монастирів. Погіршуються фінансові можливості церкви, скасовується її земельна власність, що призводить до послаблення також і гаптарських осередків, які поступово втрачають національну самобутність і наприкінці XVIII ст. — на початку XIX ст. повністю поглинаються загальним процесом російського мистецтва.

У Храмівій **архітектурі** зрілого бароко спостерігаються надзвичайна пишність, мальовничість фасаду. але й інтер'єр церкви як місця театралізованого обряду католицької служби становить синтез усіх видів образотворчого мистецтва (з появою органа додається і музика). Скульптура тісно пов'язана з архітектурою; у бароко часом не можна відокремити роботу архітектора від роботи скульптора. Придворний скульптор і архітектор римських пап, який поєднав у собі обидва таланти, Джованні Лоренцо Берніні (1598–1680), був автором багатьох робіт, які створили бароковий стиль католицької столиці. Але головний його витвір — це грандіозна колонада собору св. Петра і оформлення величезного майдану біля цього собору: у центрі височієobelisk. який оточують фонтани, а самий майдан утворено могутньою колонадою з чотирьох рядів колон 19 м заввишки, що створює незамкнене коло, на зразок розкритих об'ємів, як говорив сам Берніні. Він органічно поєднував архітектуру і скульптуру, використовував різні матеріали, розфарбовування, позолоту, світлові ефекти, що прикрашають інтер'єри собору св. Петра з кафедрою св. Петра.

Формування стилю бароко пов'язане із посиленням католицизму і феодалної реакції. Церква і світські правителі прагнули використовувати мистецтво у своїх цілях, навіювати широким народним масам почуття благоговіння перед владою, вразити пишнотою і прикладами подвигів прихильників церкви — звідси тяжіння майстрів бароко до величезних розмірів, складних форм, монументальної піднесеності, пафосу, пошуки засобів, що посилюють дієвість створюваних образів. Звідси й ідеалізація образних вирішень, драматизація сюжетів, підвищена емоційність, гіперболічність, збільшення натуралістичних ефектів, використання світлових і колірних контрастів, що створюють оманливе враження «живих картин». Слід відзначити, що в барочному синтезі мистецтв скульптура і живопис підпорядковуються архітектурі. знаходячись з нею у постійному взаємозв'язку. Ошатні розписи прикрашають куполи, плафони, стіни, створюють ілюзію неосяжного простору. Сповнена динаміки скульптура живописна і невід'ємна від архітектури. Творці архітектурних ансамблів включають у їх склад і природу, перетворену рукою людини.

Вони об'єднують площі й вулиці, впритул наближені до представницьких будівель колонадами, скульптурами, фонтанами і каскадами.

Андріївська церква — пам'ятка історії, архітектури, живопису XVIII ст. світового значення. Вона збудована у 1747–1762 роках у стилі бароко за проектом видатного архітектора Ф.-Б. Растреллі. Довершеність ліній, чіткі пропорції, дивовижна гармонія форм і навколишнього ландшафту здобули їй всесвітнє визнання і славу. Андріївська церква є однією з чотирьох пам'яток України, що увійшли до каталогу «100 чудес світу», виданого в Німеччині у 2002 році. Серед сакральних пам'яток, збудованих за проектом Ф.-Б. Растреллі, де інтер'єри збереглися частково або їх оздоблення не збереглося взагалі, Андріївська церква зберегла не тільки архітектурні форми, але й у всій повноті донесла до наших днів своє внутрішнє оздоблення, яке є неперевершеним зразком православного церковного інтер'єру стилю бароко.

Збудовано Андріївську церкву на відрозі Старокиївського плато, який послужив своєрідним природним п'єдесталом для споруди церкви. На цьому місці, за літописним переказом, апостол Андрій Первозванний — перший проповідник християнства на землях Київської Русі — у I столітті н.е. встановив хрест і провів виникнення великого міста. Починаючи з XI ст. на цьому пагорбі, змінюючи одна одну, будувалися і з часом руйнувалися дерев'яні та кам'яні церкви на честь Андрія Первозванного.

Андріївська церква будувалася на замовлення імператриці Єлизавети — дочки Петра I, яка хотіла побудувати у Києві царську резиденцію. На урочистій церемонії закладання церкви вона поклала в підвалини храму перші три цеглини — як символ майбутнього будівництва. Спочатку будівництво було доручено Й. Г. Шеделю, але його проект було відхилено, а створення нового проекту було доручено обер-архітектору імператорського двору Франческо-Бартоломео Растреллі. Було проведено інженерно-геологічне дослідження і виявилось, що на глибині 13–14 метрів залягає материковий ґрунт, а вище — насипні ґрунти, просякнуті водами підземних джерел, тому було розроблено конструкцію кам'яного підмурка, поєднавши його з двоповерховою будівлею «священницьких покоїв», запроектованого Растреллі. До церкви було проведено дерев'яні сходи, які згодом замінили чавунними. Будівництво та оздоблення Андріївської церкви розтягнулося на багато років, а освячення відбулося 19 серпня 1767 року. Невдовзі церква втратила опіку царського двору і в 1768 р. її було передано Київському магістрату, а пізніше — Київській міській думі.

Прикметно, що після освячення Андріївська церква працювала як звичайна діюча церква до 1932 року, поки за рішенням радянського уряду в ній було припинено богослужіння. У роки Другої світової війни в Андріївській церкві відновлюється богослужіння. Ще кілька разів церква з різних причин закривалася, а з 1987 року вона входить до складу національного заповідника «Софія Київська» як відділ.

Архітектура Андріївської церкви надзвичайно складна через рельєф, джерельні та ґрунтові води. Храм розміщено посередині п'ятикутної тераси, до якої ведуть чавунні сходи з трьома майданчиками. У плані церква має форму хреста, п'ятибаневу композицію, яка складається з великої центральної бані та чотирьох декоративних веж, що увінчують пілони-контрфорси, розмішені на діагональних вісях споруди між гілками хреста.

Ф.-Б. Растреллі є автором внутрішнього оздоблення Андріївської церкви. Архітектура, ліплення, різьблення, живопис, гармонійно поєднуючись та взаємодоповнюючи один одного, утворюють цілісний ансамбль інтер'єру церкви.

Ліплення виготовлялося з гіпсу, а потім вкривалося позолотою, має вигадливі форми квіткових гірлянд, стилізованих пальмових гілок, листя аканту, голівок херувимів. Воно органічно підкреслює кожний елемент архітектури, своїм асиметричним візерунком прикрашає двері, вікна, ніші, пілястри, підбаневий простір.

Неперевершеними зразками різьбярського мистецтва в Андріївській церкві є іконостас, надпрестольна ротонда, проповідницька кафедра, які поєднують різноманітні види різьби по дереву, золоченої та поліхромної круглої скульптури. Різьблені деталі декоративного оздоблення виготовлялися з липового дерева за ескізами Растреллі.

Основним декоративним та ідейно-художнім компонентом інтер'єру є іконостас висотою в 23.4 метри. У ньому знаходиться 39 ікон, які дають чітке уявлення про характер церковного живопису епохи бароко.

Коло запитань і завдань для обговорення:

- Знайдіть у пошукових системах Інтернету зразки барокового мистецтва (живопис, скульптура, архітектура, музика). Спробуйте визначити в них ознаки бароко (пригадайте з розповіді учителя тлумачення поняття «бароко» і спирайтесь на нього);
- Поміркуйте вголос: що вас приваблює (або не приваблює) у бароковому мистецтві;
- Спробуйте пояснити, чому так складно розвивалося українське бароко, особливо літературне;
- Чи подобається вам хорова музика? Прослухайте уривки барокових музичних творів Березовського, Бортнянського, Веделя і розкажіть, що ви відчуваєте, коли слухаєте. У чому, на ваш погляд, специфіка хорової духовної музики? Чому вона здебільшого звучить у церковних хорах? Чи відчуваєте ви у цій музиці національний колорит? Чому музика цих композиторів була заборонена?
- Що поєднує постаті Веделя і Сковороди?
- Чи відтворено драматизм українських подій ХУІІІ століття у бароковій музиці?
- У чому особливість українського декоративного мистецтва епохи бароко?
- Що таке синтетичне мистецтво і як воно виявилось в українському бароковому гаптуванні?
- Як вплинуло барокове мистецтво на сучасну українську культуру?

Теми для творчих робіт:

- 1) «Мистецтво українського бароко і церква»;
- 2) «Найяскравіше виявлення мистецтва бароко в українській культурі».

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.html.
2. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://docs.google.com/document/edit?id=1281QvJUxOZ-SJBwT1hlp—ned7OeHokmm-JRbJV14xk&hl=uk&pli=1> — Назва з екрана.
3. Програма з української літератури для основної школи [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/ —
4. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / М. Закович, І. Зязюн та ін.; за ред. М. Заковича.—К.: Знання, 2009.— 589 с.

-
5. Культурологія. Українська та зарубіжна культура / за ред. М. М. Заковича.— К.: Знання, 2009.— 590 с.
 6. Леонтьев Д. Художественная компетентность как характеристика личности / Д. Леонтьев // Тезисы докладов международного симпозиума.— Пермь: ПГИИ, 1997.— С. 67–69.
 7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка.— К.: Освіта України, 2008.— 272 с.
 8. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Пасічник Є. А.— К.: Ленвіт, 2000.— 384 с.
 9. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин.— Київ, 1993.— 550 с.
 10. Чепелева Н. В. Социокультурные факторы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Актуальные проблемы психологии: Психологическая герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевой.— К.: Міленіум, 2005.— 212 с.





























