



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ навчання української мови та літератури



ШКІЛЬНА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО

17 травня 2019 р.

Київ



**VII ВОЛОШИНСЬКІ
ЧИТАННЯ**

МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ навчання української мови та літератури**

**VII ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ
ШКІЛЬНА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

17 травня 2019 р.

Київ

УДК 373.01.37.01 (082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 25 квітня 2019 р.)*

Редакційна колегія:

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор;

Яценко Т. О., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Тименко В. М., молодший науковий співробітник.

За загальною редакцією **Т. О. Яценко**

VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 373 с.

Збірник містить матеріали виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, у яких висвітлено теоретико-методичні концепти наукової спадщини вченого-методиста Н. Й. Волошиної, розглянуто актуальні проблеми сучасної мовно-літературної освіти: формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової, основної та профільної школи, шкільного підручникотворення освітньої галузі «Мови і літератури», професійної майстерності вчителя-словесника в інноваційних вимірах та інші питання методики навчання української, зарубіжної літератури та лінгводидактики.

Матеріали учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції подано в авторській редакції.

ISBN 978-617-7485-47-5

© Інститут педагогіки НАПН
України, 2019

© УОВЦ «Оріон», 2019

Наукова проблематика конференції

- Теоретико-методичні концепти наукової спадщини Н. Й. Волошиної.
- Формування ключових і предметних компетентностей учнів в умовах сучасного освітнього простору.
- Актуальні питання підручникотворення освітньої галузі «Мови і літератури»: історія, теорія та інновації.
- Професійна творчість учителя-словесника в інноваційних вимірах.
- Актуальні питання методики навчання української, зарубіжної літератури та лінгводидактики.

ЗМІСТ

Секція

«Теоретико-методичні концепти наукової спадщини Н. Й. Волошиної»

Бачинська М. В.

Оптимізація освітньо-виховного процесу як фактори педагогічної майстерності вчителя в науково-педагогічних поглядах Н. Волошиної..... 13

Бійчук Г. Л.

Теоретичні основи естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова в педагогічній спадщині Н. Й. Волошиної..... 19

Гальонка О. А.

Питання позакласної роботи педагогічної спадщині Ніли Йосипівни Волошиної..... 24

Гладишев В. В.

Діяльність Н. Й. Волошиної у галузі створення підручників для підготовки вчителів літератури та її наукова школа 30

Гоголь Н. В.

Проблема творчої активності учнів на уроках літератури в методичній спадщині Н. Й. Волошиної..... 36

Жила С. О.

Читацька прес-конференція як організаційна форма вивчення літератури в закладах вищої освіти (Нілі Волошиній присвячується)..... 43

Романишина Н. В.

Методичні підходи Ніли Волошиної до викладання
монографічної теми..... 52

Семенов О. М.

Урок української літератури крізь призму ідіостилю
Ніли Волошиної..... 60

Секція

**«Формування ключових і предметних компетентностей учнів
в умовах сучасного освітнього простору»**

Васюта С. Д.

Емоційно-ціннісна компетенція як важлива складова
літературної компетентності на уроках української
літератури..... 67

Голуб Н. Б.

Мовленнєві жанри як важливий складник
компетентнісного навчання української мови учнів
ліцею..... 73

Кизенко В. І.

Вітчизняний і зарубіжний досвід реалізації
варіативного компонента змісту освіти..... 77

Міщенко О. В.

Формування предметної компетентності
старшокласників у процесі аналізу заголовкового
комплексу художнього твору на уроках української
літератури..... 83

Молочко С. Р.

Формування культурологічної компетентності учнів
під час вивчення української літератури..... **89**

Мхитарян О. Д.

Особливості формування читацької компетентності
учнів засобами ІКТ **98**

Пономарьова К. І.

Реалізація компетентнісного підходу в системі
початкової мовної освіти **105**

Попова Л. О.

Інтегрований проект як засіб реалізації
міжпредметної інтеграції у процесі компетентнісно
орієнтованого навчання української мови учнів
ліцею..... **112**

Сергієнко А. А.

Методичне оновлення освітнього процесу на уроках
української літератури для забезпечення
компетентнісного підходу до навчання **116**

Хорошковська Т. П.

Ключові та предметні компетентності учнів:
теоретичний аспект **123**

Шевчук Л. М.

Специфіка формування лексичної компетентності
школярів у сучасних умовах **128**

Яценко Т. О.

Компетентнісна спрямованість навчання української
літератури в ліцеї **133**

Секція

«Актуальні питання підручникотворення освітньої галузі «Мови і літератури»: історія, теорія та інновації»

Балаховська Ю. М.

Класифікація вимог до електронних підручників з української мови та літератури **140**

Галаєвська Л. В.

Підручник у системі компетентнісного навчання української мови **147**

Златів Л. М.

Нові підручники з української мови для старшої школи: здобутки, проблеми та перспективи **155**

Івасюк О. М.

До питання періодизації історії української літератури в контексті підручникотворення **163**

Міхно О. П.

Підручники української мови і літератури часів Української революції 1917-1921 рр. у фондах Педагогічного музею України **168**

Новосьолова В. І.

Рефлексійні вправи у компетентнісно орієнтованому підручнику української мови для 11 класу..... **175**

Тименко В. М.

Підручник української літератури як засіб організації читачької діяльності старшокласників **178**

Токмань Г. Л.

Концепти Василя Сухомлинського як теоретичні засади підручника «Українська література» **183**

Секція

«Професійна творчість учителя-словесника в інноваційних вимірах»

Бондаренко Л. Г.

Підготовка студентів-філологів до використання плейкаста у шкільному курсі української літератури ... **191**

Гораш К. В.

Підготовка вчителя до роботи в інноваційному освітньому середовищі гімназії **195**

Горошкіна О. М.

Підготовка вчителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі..... **200**

Лілік О. О.

Міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури: шляхи реалізації **204**

Мамчур Л. І.

Рідна мова як аксіологічна основа фахової підготовки вчителя-словесника..... 211

Подлевська Н. В.

Культура спілкування як складник соціокультурної компетентності майбутніх філологів..... 219

Тригуб І. А.

Інноваційна діяльність учителя-словесника в системі літературних курсів за вибором 226

Шевченко С. П.

Формування мовної компетентності студента-філолога в процесі вивчення дієприкметника в лінгвомовних і редакційних курсах 232

Секція

«Актуальні питання методики навчання української, зарубіжної літератури та лінгводидактики»

Антончук О. М.

Духовний аспект навчання української мови..... 239

Бабійчук Т. В.

Рольові ігри на заняттях української літератури в педагогічному коледжі як засіб мотивації до читання художніх творів..... 246

Беценко Т. П.

Лінгвістична герменевтика як фундаментальна основа для здійснення філологічного аналізу художнього тексту..... 252

Богданець-Білокаленко Н. І.

Робота з науково-художніми та науково-популярними текстами на уроках літературного читання в початкових класах..... 258

Бондаренко Н. В.

Читання як засіб активізації мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови..... 264

Бондаренко Ю. І.

Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі..... 271

Вашуленко О. В.

Емоційно-ціннісний розвиток молодших школярів на уроках літературного читання..... 277

Головченко Н. І.

Актуальні проблеми патріотичного виховання на уроках літератури в умовах гібридної війни..... 284

Горячок І. В.

Фанфік як різновид творчого завдання на уроках української літератури..... 293

Дятленко Т. І.

Формування навичок аналізу та інтерпретації **299**
художнього тексту на уроках літератури.....

Кучеренко І. А.

Формування професійної компетентності вчителя-
словесника нової формації – пріоритетне завдання
вищої педагогічної освіти..... **307**

Коваленко В. М.

Психоаналітична інтерпретація як мистецтво
розуміння твору (за посібником В. Коваленко «Роду
криниця віща»)..... **314**

Мартиненко В. О.

Типові та індивідуальні особливості становлення й
розвитку навички читання молодших школярів: реалії
сьогодення..... **316**

Овдійчук Л. М.

Сучасна українська проза для дітей у контексті
літературної освіти..... **322**

Онаць О. М.

Завдання опорного закладу освіти щодо розвитку і
утвердження української мови..... **328**

Орищенко І. М.

Вивчення образів стихій природи на основі
застосування хронотопного аналізу..... **322**

Попович А. С.

Специфічні принципи навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти..... **336**

Прищеп О. Ю.

Фактори впливу на розвиток навичок письма першокласників..... **342**

Рудюк Т. В.

Проблема формування словника родинної лексики старшокласників на уроках української мови..... **346**

Сидоренко Ю. О.

Застосування пообразного аналізу у процесі вивчення творів з міфологічними структурами..... **351**

Ситченко А. Л.

До питання модернізації навчання літератури..... **354**

Слижук О. А.

Вивчення підлітками сучасної української літературної казки..... **259**

Хоменко Г. В.

Література постмодернізму в шкільному курсі української літератури..... **366**

Підсумки

Всеукраїнської науково-практичної конференції «VII Волошинські читання. Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» **370**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

Бачинська Марина Володимирівна,
*аспірантка кафедри педагогіки та
управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
e-mail: bmv-marisha37@ukr.net*

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ФАКТОРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н. ВОЛОШИНОЇ

***Ключові слова:** Н. Волошина, педагог, майстерність
вчителя, освітньо-виховний процес.*

Управління педагогічним процесом здійснює вчитель. Саме він визначає мету і завдання в конкретних умовах, програмує розвиток особистості учня, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань. Тобто визначає шляхи, що сприяють оптимізації освітньо-виховного процесу.

Н. Волошина питанню належної підготовки вчителя надавала значну роль через те, що саме він є носієм знань, організатором освітнього процесу і вводить школярів у світ прекрасного. Тому завдання, що стоять перед педагогом, на думку Н. Волошиної, вимагають від нього мати високу

духовну культуру, здорову політичну орієнтацію, національну свідомість, належну практичну підготовку, скеровану на те, щоб допомогти майбутньому спеціалісту оволодіти педагогічною майстерністю та внести оновлення в освітні реформи.

В умовах сучасного розвитку суспільства, як зауважувала Н. Волошина, актуальності набирає підготовка й перепідготовка вчителів, освоєння забутої спадщини, опановування диференційованими підходами та ін. Тому становлення високопрофесійного педагога відбуватиметься тим інтенсивніше, чим сильнішими будуть чинники, що спрямовують у відповідне річище всі форми і методи освітнього процесу вищої школи. Відтак у процесі підготовки майбутнього вчителя кожна лекція і практичне заняття, самостійне студіювання джерел наукової літератури, обов'язкове опрацювання студентом текстових творів, систематичне ознайомлення з новітніми підходами в періодичних виданнях, педагогічна й виробнича практика, науково-дослідний пошук є тим необхідним комплексом факторів, що відіграють важливу роль в оптимізації педагогічної майстерності спеціаліста [4, с. 33].

Науковець підкреслювала, що вчитель має знати історію власного народу, його матеріальну та духовну культуру, дотримуватись принципів народної етики й моралі в повсякденному житті. Вчена стверджувала, що навчальний заклад повинен підготувати такого педагога, який би досконало володів майстерністю учительської творчості.

У статті «Програма спрямовує, вирішує вчитель» (1983), співавтором якої була Н. Волошина, зазначається, що на уроці літератури учителю важливо вміти застосовувати різноманітні методи і прийоми навчання, зважаючи на їх доцільність. Важливого значення надано міжпредметним

зв'язкам, що мають різні рівні: частково системні, внутрішньо системні, міжсистемні та міжпредметні. Вони встановлюються або в процесі вивчення нової теми, або на окремо відведених уроках. Так, готуючись до уроку, вчителі літератури мають продумати які елементи навчального матеріалу з нової теми треба пов'язати із знаннями, засвоєними учнями на минулих уроках, чи в попередніх класах. До прикладу, під час вивчення біографії письменника словесник повинен встановити що саме учні знають вже про його життєвий шлях, які твори вивчали або читали самостійно, які театральні вистави або кінофільми про цього автора або за його творами дивилися (частково системні асоціації), сучасником яких українських письменників він був і які він мав з ними творчі й особисті контакти (внутрішньо системні асоціації); які знання учнів із зарубіжної літератури, історії, суспільствознавства, музики та інших предметів можна використати під час характеристики епохи, в якій митець жив або яку відобразив (міжпредметні асоціації) [1, с. 5–8].

Н. Волошина вважала, що одним із головних завдань учителів-словесників залишається підвищення наукового і методичного рівня викладання. На її думку, слід глибше вивчати зміст нових програм, їх вимоги до знань, умінь і навичок учнів, більше проводити невеликих за обсягом творчих робіт (відповіді на запитання, враження від прочитаного), що допомагають формувати вміння висловлювати власні судження про твір, художню манеру письменника, літературне явище. Також треба продумувати структуру уроку, раціонально розподіляти час, звертати особливу увагу на засвоєння нових знань та вироблення практичних умінь і навичок, а також на своєчасний запис і

пояснення домашнього завдання. У процесі підготовки до уроку вчителі мають чітко визначити, які відомості з навчального матеріалу, що вивчатиметься в класі, програма виділяє як основні й домагатися їх міцного засвоєння школярами. На всіх уроках необхідно виробляти в учнів вміння працювати з підручником і довідковою літературою. Окрім того вчена зазначала, що важливо при перепідготовці вчителів підвищувати науковий рівень лекцій про роботу за вдосконаленими програмами, а на курсах підвищення кваліфікації керівників шкіл приділяти більше уваги науково-методичному аналізу уроків, питанню практичної допомоги учителям. А творчий підхід учителів до своєї праці сприятиме поліпшенню освітньо-виховного процесу на уроках літератури [1, с. 8; 2].

У праці «Самоосвіта вчителя літератури» Н. Волошина стверджувала, що одне із головних місць в питанні підготовки вчителя займає самоосвіта, що повинна здійснюватися на рівні сучасних вимог і бути скерованою на підвищення теоретичного рівня. Вчена наголошувала, що самоосвітою вчитель повинен займатися щоденно, систематично. На думку науковця, самоосвіта педагога не можлива без особистої бібліотеки. Отже, вчена підкреслювала, що самоосвіта вимагає від учителя вміння чітко організувати свій робочий час, цілеспрямованості, працьовитості. [3, с. 254–256].

Наукова праця Н. Волошиної «Вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду вчителя літератури» виносить ще одну із важливих вимог до підготовки та удосконалення фахової роботи вчителя. Зокрема в ній зазначається, що обов'язковою складовою частиною діяльності учителя є вивчення передового педагогічного досвіду (ППД). Вчена вважала, що таку роботу слід проводити систематично в кожній школі. Вона має бути

складовою частиною роботи обласних інститутів післядипломної освіти. Аналіз і узагальнення свого досвіду надає щоденній праці учителя творчого характеру, сприяє перетворенню її у джерело радості й натхнення. Для прикладу, вчена наводила видатних педагогів минулого – С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які постійно аналізували свій досвід, черпаючи з нього матеріал для великих і глибоких теоретичних узагальнень. Вчитель, використовуючи нові й оригінальні прийоми чи по-новому ефективно поєднуючи старі, поступово стає майстром, справжнім новатором. Відтак учена зазначала: «Тільки той досвід учителя слід вважати дійсно позитивним, який забезпечує успіхи в загальному розвитку школярів» [3, с. 254].

Науковець стверджувала, що завдання, поставлене перед учителем, є таким, щоб урок літератури сприяв розвитку пізнавальних інтересів школярів, здобуттю навичок самостійного оновлення знань, прищеплював любов до праці, щоб вивчення основ наук було тісно пов'язане з сучасним життям. Учителю важливо розуміти, що використання ідей розвиваючого навчання є важливим для оптимізації освітньо-виховного процесу. Відтак, щоб сучасний урок відповідав критеріям оптимізації, учителі мають дотримуватись критеріїв оптимізації уроків.

Отже, що за переконаннями вченої Н. Волошиної найперше загальне завдання, яке слід ставити перед собою вчителю під час проведення уроків – це посилити роль уроків літератури у формуванні духовно багатой, всебічно розвиненої, національно свідомої, творчо-активної особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Для цього дослідниця переконувала, що вчителю необхідно опанувати освітні технології навчання, використовувати активні методи; забезпечувати

прилучання учнів до самостійної роботи з книгою; підвищувати ефективність уроку та урізноманітнювати форми організації навчально-виховного процесу, практикувати лекційні, семінарські та інші форми занять, удосконалювати організацію кабінетної системи навчання. Відповідно вчена стверджувала, що ефективність вивчення літератури, її виховний вплив, як і результат всієї діяльності школи і вчителя, вимірюється глибиною і міцністю знань, моральними якостями учнів, підготовленістю їх до життя і праці, високої вихованістю та культурою поведінки, активною громадською та трудовою діяльністю, безпосередньою участю у розбудові держави. Водночас важливо зважати на специфіку літератури, її шкільного курсу, що є пріоритетним в естетичному циклі. Учителеві необхідно глибоко оволодівати теорією предмета, постійно збагачуватися передовою практикою, оптимально поєднувати в процесі навчання літератури теорію та практику, мистецтво і науку, почуття і думки.

Література

1. Бандура О., Волошина Н., Мазуркевич О., Шевченко З. Програма спрямовує, вирішує вчитель. *Українська мова і література в школі*. 1983. № 7. С. 3–8.
2. Волошина Н. Й. Методика літератури: Проблеми. Пошуки. Здобутки. Перспективи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 1999. № 1. С. 2.
3. Волошина Н. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Волошина Н., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти. *Дивослово*. 1994. № 4. С. 26–34.

Бійчук Галина Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: halyna.bijchuk@gmail.com

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА
СЛОВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ
Н. Й. ВОЛОШИНОЇ**

Ключові слова: естетичне виховання, естетична культура, естетична потреба, компетентнісно орієнтоване навчання, урок української літератури.

Теоретичні основи естетичного виховання учнів науково обґрунтовано в педагогічній спадщині Н. Волошиної. Психолого-педагогічні дослідження вченої засвідчують, що естетичне виховання не завжди створює умови для підвищення художнього творчого потенціалу учнів. В умовах особистісно орієнтованого й компетентнісного навчання зростає потреба в якісному естетичному вихованні особистості й посиленні його результативності. Набувають особливого значення такі теоретичні категорії, як «естетична насолода», «естетична культура», «естетична потреба», «естетична діяльність». Як зазначає Н. Волошина «однією з важливих умов багатства

естетичних потреб, внутрішніх почуттів та переживань є інтелектуальний розвиток людини» [1].

Проблема естетичного виховання школярів засобами художньої літератури ґрунтується на фундаментальному вивченні питань естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності (Ю. Борєв, О. Буров, І. Зазюн, М. Каган, Є. Квятковський, Б. Лигачов та ін.); розкриття проявів почуттів (П. Симонов, П. Якобсон); психології здібностей і організації творчої діяльності людини (Є. Ігнат'єв, Г. Костюк); формування здібностей і духовного світу особистості (Б. Анан'єв, І. Бех, С. Рубінштейн); етнопсихології української душі (М. Костомаров, Д. Чижевський) та ін. Проблемі естетичного виховання школярів присвячено монографічні й науково-методичні розробки, навчальні програми, підручники, посібники, статті Н. Волошиної.

Літературознавці, психологи, методисти, які досліджують процес сприймання творів мистецтва, підкреслюють невіддільність виховної функції мистецтва від його художнього впливу. Науковець-методист Н. Волошина зауважує, що під час розробки теоретичних засад естетичного виховання школярів важливо спиратися на праці психологів, методистів, педагогів, естетиків, літературознавців, які досліджували вплив художньої літератури на формування національної самосвідомості й естетичної культури учня-читача, естетичних понять, естетичного ідеалу, шляхів розвитку естетичних почуттів [1].

Ретроспектива проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що «в процесі вивчення художніх творів

письменника в загальних середніх закладах освіти наголошувалося не стільки на художньо-естетичних цінностях мистецтва слова, скільки на політичних аспектах. Спрощувався чи нехтувався глибокий загальнолюдський зміст літератури, її естетична функція. Такий підхід значною мірою зумовлювався пріоритетом класових цінностей над загальнолюдськими й національними. Література часто уподібнювалася до художньої ілюстрації, політичних ідей, лозунгів» [1, с. 11].

Зміна методології пізнання дійсності й філософії освіти, посилення виховної ролі мистецтва слова вимагає нових підходів до естетичних функцій художніх творів. Література завжди відгукувалася на гострі проблеми часу, адже вона є совістю народу, дзеркалом його історії, джерелом духовності.

Як стверджує Н. Волошина, «вивчення української літератури в середніх загальноосвітніх закладах буде результативним, якщо забезпечить ефективність її впливу на естетичне виховання учнів, якщо зміст цього курсу буде сприйматися як вид мистецтва, де наголошуватиметься на естетичних функціях навчання, а в основу естетичного буде закладено формування понять про національні й загальнолюдські цінності» [1].

У процесі компетентісно орієнтованого навчання української літератури доцільно моделювати навчальні ситуації, які сприяють виявленню творчих здібностей учнів, створюють емоційне тло, є ґрунтом для впровадження найновіших методів, прийомів викладання: бесіда з елементами лекції, мультимедійна презентація, майстер-клас,

проектна діяльність, подорож у віртуальний музей письменника та ін. Естетично розвинений читач повинен володіти вміннями діалогічного прочитання художнього твору: первинне сприйняття, рефлексія. Проте вчитель-словесник не розповідає про авторський твір, а навчає дітей читати й вибудовувати інформацію. Саме на основі діалогу школярі з'ясовують задум автора художнього твору.

Важливе значення в процесі сприймання творів мистецтва, зауважує Н. Волошина, має їх вплив на надсвідомість людини, що передбачає співтворчість суб'єкта. Мистецтво слова дає змогу побачити навколишнє очима художника, зіставляти своє сприймання зі сприйманням іншої людини, заглибитися в його внутрішній світ. Воно є різновидом пізнання дійсності. Тут бачимо пізнавальну функцію співчуття, співпереживання.

Відображена в художньому творі інформація не лише задовольняє відповідні потреби людини, а й пробуджує, формує їх. У цьому виявляється виховна функція мистецтва слова, його здатність збагачувати, розширювати й підносити сферу людських потреб, а емоції, які їх супроводжують, є доказом наявності чи відсутності цих потреб, але не самоціллю художнього впливу. Однак якщо навчання спрямоване лише на свідомість учня, то виховання (як і мистецтво) покликане впливати на підсвідомість і надсвідомість реципієнта. Водночас «у процесі виховання незрівнянно більша, ніж під час навчання, індивідуалізація виховного впливу. Тому естетичне виховання розглядаємо як особистісно орієнтовану творчість учня-читача» [1, с. 15].

Особистісно зорієнтований підхід забезпечує оптимальні умови для різнобічного розвитку кожного учня, ствердження його самобутності, віднайдення цінностей, усвідомлення смислів навчальної, у тому числі читацької, діяльності, свого життя загалом та ін.

Звернення до *культурологічного підходу* обумовлене специфікою предмета літератури й забезпечує формування учня як суб'єкта культури, його національну самоідентифікацію. Компетентний учень-читач здатний працювати з творами різних жанрів і естетичних систем – інтерпретувати, уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, вести діалог із текстом, знаходити авторські й творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від мистецтва художнього слова й розвивати в собі потребу в активному читанні [4].

Література

1. Волошина Н. Й. З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 8–18.
2. Волошина Н. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Зазюн І. А. Культура і культурна політика. *Рідна школа*. 1994. № 12.
4. Фасоля А. М. Компетентісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 15–21.

Гальонка Олексій Анатолійович,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філологічних дисциплін
та методики їх викладання
Чернігівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського,
e-mail: kafukr2016@ukr.net*

ПИТАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ НІЛИ ЙОСИПВНИ ВОЛОШИНОЇ

Ключові слова: *педагогічна спадщина, Н. Й. Волошина, позакласна робота, зміст, форми і методи, екскурсія, диспут, дискусія, літературний гурток.*

Питання змісту, організації, форм і методів позакласної роботи з української літератури розглядалися в працях Д. М. Білецького, Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайка, Г. А. Глухової, К. М. Сторчака, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника; увага зосереджувалась на підготовці й проведенні постійних і періодичних форм позакласних занять, підкреслювалась їх роль у вирішенні виховних завдань, розвитку літературно-творчих здібностей учнів.

Н. Й. Волошина торкається окремих аспектів організації позакласної роботи в навчальних посібниках «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1985 р.), «Уроки позакласного читання у старших класах» (1988 р.), «Наукові основи методики літератури» (2002 р.), наголошує на важливості формування естетичних смаків і

уподобань школярів, високої мовної культури спілкування учнів.

Ніла Йосипівна Волошина розкриває форми і методи позакласної роботи з літератури «відповідно до вимог програмного матеріалу, який вивчається на уроках літератури. Така робота проводиться в тісному зв'язку з навчальними заняттями, повністю виконує освітні й виховні функції» посилює індивідуальну роботу з учнями [1, с. 74].

Розкриття теми краси трудового подвигу народу у творах художньої літератури засобами позакласної роботи Н. Й. Волошина пропонує розпочинати з анкетування учнів, щоб з'ясувати їхню участь у позакласній роботі; анкети на матеріалі літературних творів та явищ дійсності, дозволяють висловити дітям власну естетичну оцінку людині праці (наприклад, «Як ви розумієте вираз «одержувати від праці естетичну насолоду?»), «Яку участь ти береш у позакласній роботі з літератури?», «Прекрасне і піднесене в праці. Як ви розумієте ці поняття?»).

Центром позакласної роботи з літератури, зауважує вчена, є літературні гуртки: літературно-творчі, літературно-мистецькі, виразного читання, літературно-фольклорні, літературно-драматичні; працюють і літературно-мистецькі об'єднання, літературні клуби.

Завдання гуртка: формування творчої активності і самостійності учнів, розвиток і вдосконалення психічних якостей особистості, поглиблення інтересу учнів до вивчення літератури.

Напрями діяльності: вивчення літературних творів минулого і сучасного, літературне краєзнавство, проведення масових заходів з учнями, зустрічі з письменниками, діячами культури й мистецтва, запис фольклорних і етнографічних матеріалів, випуск шкільної преси, розвиток зв'язного мовлення школярів.

Діяльність гуртків ґрунтується на навчально-дидактичних принципах науковості, послідовності, систематичності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, доступності та специфічних – єдності класних і позакласних занять, добровільності, зацікавленості. Про це йдеться в «Наукових основах методики літератури».

Важливого значення Н. Й. Волошина надає проведенню літературних екскурсій на виробництво, що «допомагають забезпечити зв'язок уроків літератури з життям, підвищити ефективність сприйняття учнями художніх творів [1, с. 46]; місцями бойової слави, до музеїв Великої Вітчизняної війни, краєзнавчих музеїв, до пам'ятників загиблим героям, наголошуючи, що провести екскурсію потрібно так, «щоб не перетворити розповідь про героїчне минуле в перелік фактів і подій, а через художні твори розкрити красу і велич героїчного» [1, с. 81]. Н. Й. Волошина звертає увагу на те, що «екскурсія виховує тонкі й гострі відчуття, здатність ясного і міцного сприймання, поглиблює розуміння естетичних понять «прекрасне», «піднесене», «героїчне» [1, с. 78].

Особливої уваги надає вчена екскурсіям до пам'ятників загиблим воїнам під час Великої Вітчизняної війни. Проведення їх важливе тому, що майже в кожному селі чи місті є такі пам'ятники; вивчення художніх творів на уроках літератури слід пов'язати з екскурсіями. Скажімо, творчість О. П. Довженка цікаво пов'язати з місцевим матеріалом.

У процесі проведення екскурсії «в учнів поглиблюються знання про поняття героїчного, оскільки вони не лише знайомляться з літературними героями, а й пов'язують вивчення з дійсністю» [1, с. 79]. Після екскурсії Волошина Н. Й. пропонує виконання учнями письмових робіт: «Мої роздуми біля пам'ятника загиблим воїнам», «Це не повинно повторитися», «Тобі, невідомий солдате», «Подвиг їхній безсмертний».

Важливе місце в системі позакласної роботи займають літературні екскурсії в природу, подорожі місцями життя і творчості письменника, шляхами літературних персонажів.

У пам'яті людській залишаються назавжди рідні місця «де дитинство вмивалося росами, і грайливий струмок, і замріяний шепіт колосся». Все це поступово виливається у величний образ Батьківщини. І перша сходинка в цьому – літературні екскурсії. «Ти, рідна матінко моя земля», «Пахли далі чебрецем манливим».

Кожна екскурсія – то зустріч з прекрасним, адже школярі, готуючись до неї, заздалегідь нотують у свої записники уривки прозових і поетичних творів, ведуть альбоми природи, збирають матеріал для пейзажних замальовок, знайомляться з сьогоденням рідного краю.

Освітньо-виховна ефективність екскурсій місцями життя і діяльності письменника велика, адже вони дають можливість проникнути у творчу майстерню митця. Скажімо, літературна екскурсія «Седнів літературно-мистецький» вводить старшокласників у світ живописних і поетичних образів Тараса Шевченка та Леоніда Глібова.

Серед форм позакласної роботи, що пропонує Н. Й. Волошина, письмові твори учнів («Мої враження від екскурсії»), наголошуючи на формуванні в учнів уміння поєднати набуті знання на уроках з побаченим на екскурсії, виявленні особистого ставлення до людини праці; зустрічі з видатними земляками (героями праці, ратних подвигів), перегляд фільмів відповідної тематики, бесіди, виразне читання.

Особливого значення Ніла Йосипівна Волошина надає диспутам і дискусіям, під час яких учні розкривають поняття «прекрасне» і «потворне», що відображається в художніх творах про людей праці, красу людських взаємин. «Змістовні диспути дають можливість краще використовувати виховну силу позитивного прикладу, запалювати прикладом

морального й естетичного ідеалу, викликають бажання вдосконалювати свої якості» [1, с. 75].

Н. Й. Волошина підкреслює, що під час диспутів учні мають можливість висловити свої погляди, виявити переконання. У процесі проведення диспуту вчитель створює проблемну ситуацію, що спонукає учнів до творчих пошуків; школярі обговорюють поведінку й позицію літературних героїв, сперечаються про позитивного і негативного героя в літературі. І далі Н. Й. Волошина, наголошує, що «диспути, проходять на високому рівні там, де учні ідейно переконані, вміють знаходити прекрасне й потворне в явищах дійсності і у вчинках людей, можуть вмотивовано звеличувати прекрасне, піднесене, героїчне і засуджувати потворне й низьке» [1, с. 75].

Питання позакласного читання як форма позакласної роботи і уроку позакласного читання розглядається Н. Й. Волошиною в посібнику «Уроки позакласного читання у старших класах». «Позакласне читання, – підкреслює авторка, – є одним із важливих шляхів літературного розвитку і морально-естетичного виховання учнів. Розглядається воно як система, що формує всебічно розвинену особистість. Позакласне читання передбачає свободу вибору..., являє собою багату скарбницю для саморозвитку» [2, с. 9].

Програма з української літератури подає перелік творів, що пропонуються для позакласного читання як на уроках позакласного читання, так і на позакласних заняттях.

Вивчаючи запропоновані твори (на вибір учителя і учня), школярі вдосконалюють свій рівень творчої самостійності, поглиблюють свої читацькі інтереси, теоретико-літературні знання.

Н. Й. Волошина наголошує, що «поряд з художніми творами позакласне читання включає і читання науково-популярної, критичної літератури, що сприяє освітньому, культурному і творчому розвитку учнів» [3, с. 123].

Ніла Йосипівна Волошина пропонує структуру позакласного читання: уроки позакласного читання, читання художньої літератури на власний вибір учня, позакласна робота з літератури, позакласне читання з інших предметів, читання художньої літератури за списком, рекомендованим програмою.

Серед прийомів роботи: учнівські повідомлення, стислі й докладні перекази, художня розповідь малих творів, обговорення прочитаних книжок, читання віршів напам'ять, обговорення анотацій, відгуків, рецензій, читацьких щоденників, вивчення читацьких інтересів, конференції для дітей і батьків.

Отже, «позакласна робота із літератури, – зазначає Н. Й. Волошина, – є могутнім засобом підтримки і розповсюдження героїчних традицій, яким притаманна масовість, життєвість, емоційна виразність, довговічність. Суспільне значення прогресивних традицій полягає в тому, що вони мають масовий характер» [1, с. 84].

Література

1. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1985. 104 с.
2. Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання у старших класах: посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1988. 174 с.
3. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб.; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт. 2002. 344 с.

Гладишев Володимир Володимирович,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри англійської мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
e-mail: prospect.ter@gmail.com*

ДІЯЛЬНІСТЬ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ У ГАЛУЗІ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЇЇ НАУКОВА ШКОЛА

Ключові слова: Н. Й. Волошина, наукова школа, етап становлення, методика викладання літератури.

Осмислення наукової спадщини видатних методистів завжди було важливим джерелом розвитку методичної науки, тому визначення основних досягнень наукової школи Н. Й. Волошиної, внеску цієї наукової школи в розвиток літературної освіти вважаємо необхідним.

Звернення до таких видатних явищ як наукова спадщина Н. Й. Волошиної є одним із провідних шляхів удосконалення літературного розвитку дитини та побудови результативного освітньо-виховного процесу. Для цього потрібно визначити етапні для становлення й розвитку методичної школи Н. Й. Волошиної явища, з'ясувати їх вплив на розвиток методичної теорії та шкільної практики.

Рівень дослідження проблеми. Проблема наукового осмислення методичної спадщини Н. Й. Волошиної, виявлення своєрідності та наукових досягнень цієї наукової школи досліджувалася В. І. Шуляром [3, с. 26–35]. Докладний опис наукових досягнень численних методистів, що належать до цієї наукової школи, подано в академічному виданні, присвяченому Н. Й. Волошиній [3, с. 75–173]. У той же час, як засвідчує аналіз цих наукових розвідок, проблема виявлення та осмислення етапних для становлення

методичної школи Н. Й. Волошиної наукових досліджень, впливу цих досліджень на сучасну методика викладання літератури науковцями на належному рівні не порушується.

Мета – осмислити основний зміст створеного під керівництвом та за загальною редакцією Н. Й. Волошиної посібника «Наукові основи методики літератури» [3] для студентів вищих закладів освіти під кутом зору становлення й розвитку наукової школи видатного методиста.

Завдання:

- з'ясувати, яку роль відіграв зазначений посібник як етап становлення наукової школи Н. Й. Волошиної;
- визначити вплив ідей, висунутих у посібнику, на подальший розвиток методики викладання літератури.

Питання про своєрідність наукової школи Н. Й. Волошиної належним чином розглядав відомий учитель і науковець В. І. Шуляр [3, с. 26–35]. Втім час, що минає, висвітлює нові грані наукової спадщини видатного українського методиста-новатора.

Процес становлення наукової школи Н. Й. Волошиної певною мірою можна вважати відбиттям основних етапів складного розвитку методики викладання української літератури часів незалежності нашої країни. Це було природним продовженням наукових пошуків Ніли Йосипівни, наслідком її вміння гостро відчувати потреби часу, глибоко осмислювати наукові проблеми, своєчасно реагувати на виклики часу.

В. І. Шуляр, роблячи узагальнення щодо внеску до вітчизняної методики викладання літератури та визначаючи провідні напрями досліджень науковців, які належать до наукової школи Н. Й. Волошиної, виділяє наступні:

- «–виховання естетично-розвинутого читача;
- формування особистості школярів;

- вивчення української літератури у взаємозв'язках з іншими мистецтвами;
- вивчення й аналіз художнього твору;
- особливості вивчення української літератури;
- підготовка до викладання української літератури;
- вивчення літератури в школах нового типу» [3, с. 32–33].

Намагаючись довести, що наукова школа Н. Й. Волошиної постає всеукраїнським науковим явищем, В. І. Шуляр наводить наступний аргумент: «Потужний обшир напрямків дослідження послідовників свого наставника є очевидним, їх перспективність не викликає сумніву, наукова значимість і практична спрямованість – факт, географія однодумців Ніли Йосипівни широка: Київ, Черкаси. Глухів, Житомир, Вінниця, Миколаїв, Суми, Чернігів, Чернівці, Херсон, Кам'янець-Подільський, Переяслав-Хмельницький, Бердичів, Жовті Води, Ніжин, Умань, Рівне, Полтава, Калуш, Запоріжжя – як кажуть, учнівського цвіту по всьому світу» [3, с. 33].

Важко відшукати регіон нашої країни, де не працювали б вихованці видатного методиста. 39 кандидатських дисертацій та 4 докторських були захищені під керівництвом Ніли Йосипівни, а її вихованець, заслужений учитель України В. І. Шуляр підготував до захисту докторську дисертацію, робота над якою почалася саме під впливом її ідей, під її керівництвом.

Наукова школа Н. Й. Волошиної складалася протягом багатьох років і виникла як наслідок наполегливого, вдумливого та системного багаторічного дослідження видатним науковцем широкого кола найважливіших проблем методики викладання літератури. Саме «масштаб» наукової особистості Н. Й. Волошиної довів: її наукова школа природно розвивалася, поступово та впевнено посідала своє місце в «методичній палітрі» сучасної української методики викладання літератури.

Вважаємо, що важливим етапом становлення наукової школи Н. Й. Волошиної потрібно вважати появу у 2002-му році посібника для студентів вищих начальних закладів освіти «Наукові основи методики літератури», створеного колективом авторів під керівництвом та за редакцією Н. Й. Волошиної [3]. Його поява була помітною подією в українській методиці викладання літератури на межі століть. На той час потреба в існуванні принципово нового посібника з цього предмета була надзвичайно гострою. Н. Й. Волошина своєчасно відгукнулася на потреби часу, правильно визначила пріоритети розвитку методичної науки, згуртувавши колектив одностудентів, науковців високого рівня. Це не був «інтуїтивний пошук», – напередодні виходу друком посібника визнаний науковець у методичній періодиці неодноразово порушувала найбільш актуальні проблеми методичної теорії та методичної практики. [1]. Створення посібника можна вважати певним підсумком наукових пошуків Н. Й. Волошиної, які на межі століть охоплювали найбільш важливі проблеми літературної освіти в її найширшому значенні.

До авторського колективу увійшли науковці, результати діяльності яких є значним надбанням вітчизняної методики викладання літератури. Це академік О. Р. Мазуркевич, О. М. Бандура, В. С. Гречинська. Уміння редактора оригінально застосувати методичну спадщину, обрати найбільш актуальне, «пристосувати» його до потреб сьогодення є відміною особистості Н. Й. Волошиної.

Науковці одним із найбільш ефективних джерел розвитку методики викладання літератури вважають творчий аналіз досягнень методистів минулого, і Н. Й. Волошина робила це на рівні досконалості.

Друга важлива риса посібника: значна кількість його розділів створена Нілою Йосипівною у співавторстві з іншими науковцями. Це підтвердження того, що наукові

розвідки її вихованців були та є актуальними для теорії методики викладання літератури, адже співавторство виникало тоді, коли вчитель та учень разом узагальнювали результати наукових досліджень, свого часу втілених у захищені дисертації.

Співпраця, що розпочиналася під час підготовки дисертацій до захисту, набувала нового рівня. Науковець, який досліджував проблему в межах дисертації, виходив на більш високий науковий рівень за рахунок зіставлення здобутих результатів і розвитку методики викладання літератури. Це є найвищою ознакою науково-педагогічного рівня керівника: Н. Й. Волошина не лише спонукала до творчої праці, вона формувала в науковців розуміння перспектив власної наукової діяльності, прагнення до самовдосконалення, наукового зростання, до розв'язання нових наукових проблем.

Посібник, створений під керівництвом Н. Й. Волошиної, засвідчив наукову зрілість вихованців відомого методиста, прагнення підготовлених нею науковців до досягнення нових обріїв у науці. Тому її наукова школа плідно розвивається й після того, як сама Ніла Йосипівна пішла від нас.

Найбільш складні, найбільш актуальні на час створення посібника питання були розкриті саме Нілою Йосипівною. У межах розділу «Методи, форми і засоби вивчення літератури» Н. Й. Волошина на притаманному їй високому науково-методичному рівні розглядає проблему «новаторських форм занять і активізації творчої діяльності учнів у процесі вивчення літератури» [2, с. 156–161]. Узагальнення, що були зроблені методистом, стали підґрунтям для подальшого розвитку методичної теорії, вони також були творчо опрацьовані вчителями.

Форма й зміст створеного під керівництвом Н. Й. Волошиної посібника мали новаторський для свого часу характер, визначені у посібнику наукові основи

методики літератури сприяли подальшому розвитку цієї науки.

Новаторство було зумовлено саме тим, що керівник авторського колективу надзвичайно точно реагувала на потреби часу, максимально ефективно застосовувала досвід минулого для створення дійсно сучасної методики викладання літератури. .

Наукові результати багатьох вихованців-послідовників Н. Й. Волошиної є переконливим свідченням того, що школа гідно підтримує високий науковий рівень, який було задано її засновником.

Проведене дослідження забезпечило можливість зробити наступні основні висновки:

- наукова школа Н. Й. Волошиної складалася протягом багатьох років і стала помітним явищем у сучасній методиці викладання літератури;

- завдяки високому науковому рівню засновника наукової школи її представники завжди досліджували найбільш актуальні проблеми методики викладання літератури, робили вагомий внесок у розвиток цієї галузі педагогічної науки;

- важливим етапом становлення та утвердження наукової школи Н. Й. Волошиної потрібно вважати виданий під її загальною редакцією посібник «Наукові основи методики літератури» (2002);

- зазначений посібник мав новаторський для свого часу характер і забезпечив можливості подальшого розвитку методичної теорії та шкільної практики;

- наукові розвідки методистів, що належать до наукової школи Н. Й. Волошиної, є актуальними на сучасному етапі розвитку літературної освіти.

Література

1. Волошина Н. Й. Відкрилися нові обрії. Ексклюзивне інтерв'ю. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2001. № 10. С. 2–5.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб.; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Ніла Йосипівна Волошина : бібліогр. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Київ : Задруга, 2010. 200 с.

Гоголь Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови, літератури та
методики навчання
Глухівського НПУ ім. О. Довженка,
e-mail: natashagogol75@gmail.com

ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЄДНОСТІ ІЗ СУМІЖНИМИ ВИДАМИ МИСТЕЦТВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

Ключові слова: *урок української літератури, мистецтво слова, суміжні види мистецтв, образотворче мистецтво, Ніла Йосипівна Волошина.*

В українській методиці дедалі частіше наукова школа професора Н. Й. Волошиної стає об'єктом дослідницьких студій. Науково-методичний доробок та характеристика методологічних основ педагогічної концепції вченої, її внеску в розвиток методики української літератури, естетичного виховання особистості на уроках літератури стали об'єктами наукових досліджень Л. Базиль,

М. Бачинської, В. Гриневича, Н. Диги, Т. Дятленко, С. Жили, Н. Логвиненко, Л. Овдійчук, С. Привалової, О. Семеног, В. Шуляра, Т. Яценко та інших учених. Автори наукових розвідок різнобічно аналізували вибудовану Н. Й. Волошиною концептуальну парадигму літературної освіти школярів в Україні, наукові основи методики вивчення української літератури в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, концептуальні позиції програмопідручникотворення, розкривали аспекти педагогічних поглядів ученої щодо естетичного виховання особистості на уроках української літератури.

У науково-методичних працях, публікаціях періодичних видань Н. Й. Волошина підкреслювала цінність умінь учителя й учня чуттєво сприймати й сповідувати красу, художність, довершеність мистецьких форм, гармонію навколишньої дійсності, любити поетичне, гарне і прекрасне в житті і мистецтві. Ніла Йосипівна розглядала урок літератури як творчий процес, у якому учень під керівництвом учителя виконує функції літературознавця, критика, письменника, перекладача, пізнає знакові імена і твори української й зарубіжної літератури. Завдання літературної освіти вчена-методист вбачала в розвиткові в учнів художнього смаку, інтересу до книги, вихованні культури читання, виробленні емоційного сприймання й осмислення мистецтва слова. Учена відзначала: «В роботі з учнями, у процесі вивчення літератури необхідно зважати на потребу в стимулюванні їхньої творчої діяльності, яка сприяла б естетичному розвитку особистості» [1, с. 3].

Серед засадничих ідей, покладених в основу концепції естетичного виховання особистості, вагоме місце учена відводила комплексному використанню суміжних видів мистецтв на уроках літератури. Н. Волошина наголошувала, що «художній твір і література в цілому – це лише один вид мистецтва, який разом з іншими вписується в контекст

світової літератури і культури. Лише шляхом зіставлення з іншими видами мистецтв можна зрозуміти художній твір в усій його повноті і неповторності і водночас осмислити його в контексті творчості письменника, в контексті розвитку культури тієї епохи» [2, с. 173].

Науковець зауважувала, що доцільно використані вчителем на уроці твори суміжних видів мистецтв є ефективним засобом розвитку образного мислення і творчої уяви школярів. Живе споглядання дітьми навколишньої дійсності (розгляд репродукцій картин, портретів, ілюстрацій, проведення екскурсії до музею, в картинну галерею, театр тощо) сприймається ними на чуттєвому рівні пізнання, проявляється у зорових та слухових відчуттях, а використані на уроках літератури твори суміжних мистецтв «роблять більш доступними пояснення вчителя, допомагають школярам конкретніше уявити літературних героїв, обстановку, що зображується в творі, глибше уявити і зрозуміти умови життя письменників, їх світоглядні позиції і т. ін.» [2, с. 202].

Використання на уроках літератури творів суміжних видів мистецтв учена розглядала як джерело нових знань, що допомагають засвоєнню учнями науково-теоретичних понять, вони виступають важливим засобом активізації мислення і мовлення дітей, що сприяє проведенню на уроці аналізу й синтезу, узагальнення й систематизації, абстрагування й конкретизації знань із літератури. Принципового значення в процесі залучення на уроках літератури суміжних видів мистецтв учена надавала умовам їх правильного й раціонального використання, а саме: урахування ідейно-тематичного зв'язку між літературою та іншими мистецькими творами, зосередження уваги учнів на розкритті внутрішніх зв'язків під час визначення специфіки видів мистецтв, ідейну близькість письменника і постаті митця, спорідненість їх образного мислення, відображення в творах ідейних поглядів, особистісних вражень та

переживань, віянь епохи, акцентування на аналізі споріднених явищ у різних видах мистецтв (наприклад, класицизм, романтизм, імпресіонізм тощо), урахування загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, психолого-вікових особливостей дітей, а також глибину їх емоційного, художнього, естетичного впливу на читача [2].

Н. Волошина переконливо доводила, що література як навчальний предмет дає широкі можливості для ознайомлення учнів із творами образотворчого мистецтва. Фаховий інтерес для нас становлять погляди ученої щодо використання на уроках української літератури зразків образотворчого мистецтва (репродукцій картин, ілюстрацій), які, на переконання вченої, сприятимуть загальнокультурному розвитку учнів, формуванню в них образного мислення, розширенню уявлень і понять про навколишню дійсність. Проте важливу роль у процесі використання на уроках репродукцій художніх полотен учена відводила роботі вчителя, його майстерності у відборі мистецьких шедеврів, застосуванні доцільних методів і прийомів роботи над репродукціями картин із метою успішного вивчення дітьми художніх творів на уроках літератури.

Н. Волошина радила використовувати зразки образотворчого мистецтва на різних етапах уроку: під час актуалізації опорних знань, ознайомлення із життєписом письменника, у процесі аналізу художнього твору, у підсумковій бесіді тощо. Так, під час ознайомлення учнів із біографією письменника учителеві варто використовувати твори образотворчого мистецтва, репродукції картин, а саме: портрети, автопортрети, художні полотна, на яких відтворено моменти з життя митця тощо. Робота над портретом письменника на уроці в основній школі, на думку вченої, вимагає застосування методу бесіди, під час якої варто

звертати увагу учнів на зовнішній вигляд автора (вираз обличчя, поза, костюм); значення фону й окремих деталей; колорит портрета тощо з метою глибшого розуміння школярами життя і творчості видатної особистості. У старших класах Н. Волошина рекомендувала зіставляти живописні портрети письменника, виконані кількома художниками, під час демонстрації портрета митця застосовувати історико-літературні коментарі, проводити читання уривків із художніх творів, зі спогадів сучасників, відомих особистостей тощо. Водночас, на думку вченої, на уроці діти мають отримати лаконічні відомості й про художника – автора портрета письменника.

Учена підкреслювала важливе виховне та освітнє значення використання портретного живопису на уроках літератури. На її думку, учитель не тільки ознайомлює учнів із кращими зразками портретного мистецтва, але й навчає їх пізнавати духовний світ митця, усвідомлювати суспільне становище, в якому він жив і творив, його оточення, виховує в дітей інтерес до літературної теми, що вивчається.

Переконаливими, на нашу думку, є твердження Н. Волошиної щодо використання на уроках української літератури репродукцій художніх картин, які допомагають увести учнів у атмосферу життя певної епохи, подій із минулого України, усвідомити окремі моменти з життя митців художнього слова, виступають цінним матеріалом у пізнавальному і виховному аспектах. Роботу над репродукціями картин на уроці, на думку вченої, доцільно проводити у формі бесіди, запитання якої мають активізувати самостійні судження учнів, сприяти розвитку їхнього мислення й мовлення. «Учитель, – зазначала Н. Волошина, – має будувати роботу над картиною так, щоб якнайбільше активізувати розумову діяльність учнів, розвивати їхні естетичні смаки, викликати в них інтерес до мистецтва, творів живопису» [1, с. 97].

Ученою було розроблено методичні рекомендації щодо роботи над творами образотворчого мистецтва під час вивчення художніх творів на уроках української літератури. Н. Волошина радила під час аналізу художніх творів акцентувати увагу учнів на пропонованих у підручниках репродукціях картин, використовуючи метод розповіді, коротко ознайомлювати дітей із життєвим і творчим шляхом авторів мистецьких полотен та історією написання творів живопису. Ученою запропоновано орієнтовні плани роботи за змістом полотен живопису (бесіди, розповіді, словесне малювання, складання плану розповіді за картиною, творчі види робіт тощо). Н. Волошина підкреслювала, що «творчо сприймаючи художній твір і картини живопису, діти розширюють свій кругозір, глибше задумуються над зображальними засобами двох близьких і взаємопов'язаних мистецтв – літератури і живопису. Це означає, що й саму літературу, її мову вони починають глибше осмислювати. Звертаючись до живопису, молодший підліток розвиває творчу уяву, навчається естетично ставитись до навколишньої дійсності» [1, с. 56].

У навчально-методичних посібниках, методичних рекомендаціях для вчителів учена-методист акцентувала увагу на взаємозв'язку літератури й образотворчого мистецтва, вказувала на спільні риси обох видів мистецтва, підкреслювала, що «аналіз твору буде повнішим, глибшим та емоційнішим, якщо ми (вчителі – Н. Г.) вміло використаємо на уроці близькі до нього за тематикою та ідейно-естетичним змістом картини» [1, с. 93]. Так, у методичному посібнику для вчителів «Вивчення української літератури у 5 класі» Н. Волошина подає відомості про українських художників, запитання і завдання щодо роботи над пейзажними полотнами, орієнтовні плани розповіді учнів за картинами, учнівські висловлювання від побаченого тощо [1, с. 93–100].

Учена акцентувала на важливості виховання в учнів культури сприймання творів живопису, ознайомлення їх зі специфічними для цього виду мистецтва поняттями (колір, колорит, світло і тінь, композиція), у методичних рекомендаціях щодо роботи над пейзажними полотнами на уроках розвитку зв'язного мовлення звертала увагу вчителів на використанні різноманітних методів і прийомів роботи, таких як розповідь учителя про життєвий і творчий шлях художника у вигляді орієнтовного матеріалу для вчителя, використання музичного супроводу під час розгляду картини учнями, розповідь учителя про мистецьке полотно, створення учнями усного чи письмового твору за картиною, орієнтовні запитання і завдання для учнів під час роботи над твором мистецтва у ході підсумкової бесіди тощо.

Отже, систематичне і цілеспрямоване використання на уроках літератури репродукцій картин знаних художників, методично правильно організована робота із ними сприяють розвитку в дітей високих естетичних смаків, активізують їхню пізнавальну діяльність, розвивають уміння і навички самостійно аналізувати живописний твір, виховують благородні почуття й високі ідеали [1, с. 106].

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури у 5 класі : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 1997. 144 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. для студ. вищих закл.; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Ніла Йосипівна Волошина : бібліогр. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; наук. ред. Рогова П. І. Київ : Задруга, 2010. 200 с.

Жила Світлана Олексіївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
e-mail: kafedra.ukr.movu@gmail.com*

ЧИТАЦЬКА ПРЕС-КОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *читацька прес-конференція, Ганна Арсенич-Баран, «Муська», авторський задум, алгоритм аналізу художнього твору.*

Нілі Волошиній присвячується...

Ніла Йосипівна Волошина мріяла про формування наукових засад методики літератури для вищої школи, думала про створення авторського колективу, який би зорієнтував і викладачів, і студентів на творчу діяльність у процесі осягнення мистецтва слова. Вона часто говорила про активізацію творчої діяльності майбутніх учителів української літератури через розмаїття форм її вивчення: лекцій, семінарських занять, диспутів, консультацій, колоквіумів, екскурсій, конференцій. Говорили ми з нею й про таку організаційну форму вивчення мистецтва слова як читацька прес-конференція. Про читацькі конференції в школі Н. Й. Волошина писала: «Для проведення конференції учитель насамперед формує проблему, заздалегідь дає творчі завдання..., визначає основних доповідачів і рецензентів по кожному із питань конференції.

Обговорення книг на конференції починається з виступів доповідачів, їхні виступи оцінюються рецензентами...» [1, с. 159].

Загальновідомо: прес-конференція – це зустріч журналістів із представниками державних установ, суспільно-політичних організацій, комерційних структур, що надає ЗМІ фактографічну чи проблемну інформацію, яка презентує проект.

Читацька прес-конференція як форма вивчення літератури в ЗВО – це виявлення вмінь студентів представляти результати власних досліджень, висловлювати й аргументувати власну думку, колективний творчий пошук правильних відповідей на проблемні запитання, налаштування на зустріч із письменником і досягнення художніх явищ, проникнення в задум автора, розуміння його ідей, позицій, смислів і дискурсивності тексту через інтерв'ювання, дискусії, асоціації з пережитим, прочитаним, відчутим, співпереживання за долю героїв.

Читацькі прес-конференції є носіями численних функцій навчання: освітньої, організаційної, епістемічної (наукове тлумачення художніх явищ, обґрунтування інтерпретації художнього тексту), аргументованого доказу (наведення фактів, художніх картин, сцен, які підтверджують істинність критичних думок), діалогічної (багатоголосся думок читачів), сугестивної (від лат. – навчаю, навіюю – здатність навіювати емоції і впливати на поведінку реципієнта, прагнення автора, літературознавців переконати читачів у правильності своєї позиції), перцептивної, розвивальної, виховної, гедоністичної, естетичної, емпатійної, когнітивно-компетентнісної, комунікативної, плюральної, інтерактивної, емоційно-ціннісної, операційно-мотиваційної, проектувальної, стимулювальної, розважальної, інтеграційної, систематизаційної, самореалізаційної й самостверджувальної, сингуляторної (нескінченне уміння студентів досягти високих результатів через розв'язання літературно-мистецьких завдань за допомогою Інтернет-зв'язку, ІКТ, інноваційних технологій тощо), фасилітативної (від англ. facilitate – «полегшувати») –

підвищення швидкості й продуктивності студента через колективне сприймання мистецьких творів), творчої, заохочення до наукових досліджень, узагальнювальної, діагностичної, прогностичної, орієнтувальної, контролювальної.

На таких заняттях студенти оволодівають методами й прийомами роботи з художніми творами, здатністю аналізувати, інтерпретувати прочитане, зіставляти з іншими літературними й мистецькими текстами.

Унікальністю цієї форми вивчення літератури є одержання інформації від автора твору, можливість встановити «раціональне зерно» задуму, з'ясувати, для чого призначений текст, уточнити його художні деталі, символи й особливості декодування; стимулювання інтелектуальних процесів: образного й абстрактного мислення, асоціативності, фантазії, відтворювальної й творчої уяви.

На прес-конференціях розвивається культура почуттів, підвищується активність студентів, самостійність мислення, з'являються могутні емоційні імпульси для пошуків розв'язків проблем, які схвилювали під час читання, скорочується розрив між рівнем освіченості й рівнем загальної культури.

Антуан де Сент-Екзюпері називав спілкування найбільшою розкішшю на світі, а для майбутніх філологів спілкування з письменником – це не тільки обов'язок, а й радісне свято входження у світ мистецтва, абсолютно самостійні спроби наукового аналізу художнього тексту й оцінка його значущості в загальнолітературному континуумі.

Читацькі прес-конференції допомагають студентам засвоювати алгоритм аналізу художнього твору, поступово, покроково вчитися цього нелегкого мистецтва, культивують потяг до літературознавчої роботи.

Метою студентської прес-конференції з української літератури є усвідомлення національної своєрідності

мистецтва слова (національного ладу життя, національної філософії й психології, національного характеру), художнього образу світу; осмислення багатогранності творчості митця й окремого твору; формування загальнокультурної й літературної та риторичної компетентностей читача, здатного емоційно сприймати мистецький світ, духовно-естетичної системи цінностей, підготовка майбутніх учителів до життєдіяльності в полікультурному просторі: уміння вступати в бесіду, вести дискусію, будувати доповідь, опонувати виступи, повідомлення доповідей товаришів, готувати анотації, рецензії, критичні статті на прочитані твори.

Студентська читацька прес-конференція має такі різновиди: оглядова, проблемна, тематична, підсумкова, телевізійна, віртуально-дистанційна, аудіо-відеоконференція, в режимі онлайн.

Деякі методисти твердять, що читацька прес-конференція складається з чотирьох етапів: підготовчого, докомунікативного, комунікативного й посткомунікативного. Ми вважаємо, що в читацькій прес-конференції як багатоплановому педагогічному й методичному явищі доцільно виділяти три етапи: підготовчий, основний і підсумковий.

Алгоритм читацької прес-конференції враховує її мету, етапи підготовки та проведення й може бути таким:

1. На підготовчому етапі: повідомлення теми конференції; визначення мети; складання плану проведення; складання рекомендованого списку літератури; розподіл ролей (доповідачі, співдоповідачі, опоненти, рецензенти, критики); створення мистецької групи для інсценізації уривків творів, художнього читання й мелодекламації утинків тексту, музичних інкрустацій; рекомендації з підготовки до конференції; консультування та репетиції з мистецькою групою; підготовка «сценарію» конференції та його матеріально-технічного забезпечення; інструктаж про

зміст і способи виконання літературознавчих дослідницьких студій.

2. Основний етап: оголошення теми й мети конференції; виставка художніх творів; виголошення доповідей, співдоповідей, виступів, повідомлень; чергування наукових аналізів художніх текстів із інтерв'юванням письменника, літературознавчими студіями та мистецькими роботами; оцінка діяльності того, хто веде конференцію; активізація інтелектуального дослідницького багатоголосся тексту; проблемні бесіди, дискусії, полілоги; літературна вікторина.

3. Підсумковий етап: оголошення результатів прес-конференції (колективне або із залученням незалежних експертів); оцінка моделі читацької прес-конференції; заохочення студентів до самооцінювання; оцінка особистої відповідальності за результат; висновки, пропозиція нових проблем дослідження.

Читацька прес-конференція зазвичай передбачає наявність щонайменше трьох-чотирьох частин (часто п'ятьох-шістьох):

- зустріч-полілог із письменником;
- теоретична, де виголошуються доповіді;
- практична: обговорення основних положень доповіді, виступи співдоповідачів, опонентів, а інколи й письменників або й експертів;
- художня (мистецька): художнє читання, мелодекламація уривків твору, інсценізація уривків прози або драматургії, концертні виходи тощо;
- виставка художніх творів або інколи виставка ілюстрацій за текстами, які розглядаються;
- літературна вікторина;
- оцінні виступи літературознавців, критиків.

Для прикладу подаємо орієнтовний план вивчення роману Ганни Арсенич-Баран «Муська»

1. Веселкові барви життя і творчості: Ганна Арсенич-Баран – поетка й прозаїк, кандидат філологічних наук, доцент, очільниця Чернігівської ООНСПУ, лауреат премії імені Михайла Коцюбинського. Діалог студентів із авторкою твору як міні-портрет письменниці.

2. Мелодекламація утинку роману «Муська» [2, с. 15–16].

3. Художня система роману.

4. Жанрово-стильові особливості роману «Муська. Історія одного життя».

5. Генеральний принцип організації тексту у творі (метод зіставлення – протиставлення – зіткнення; метод романічного вінка новел, туго переплетених головними мотивами і долями героїв; метод мозаїчної композиції колективних портретів родів; метод циклічного поєднання частин у ціле, коли історії замкнуті самі в собі і ні в яку іншу новелу не розімкнуті; метод довільного сполучення самостійних новел, які стають в образних потоках взаємозумовленими частинами однієї панорами тощо).

6. Інсценізація уривку новели «Баба Юльця» [2, с. 39–42].

7. Образна система роману (загальна характеристика).

8. Вікторина за романом.

9. Драматичний потік життя Муськи. Буття героїні як частка буття й духу українського народу.

10. Доля батьків, дідусів і бабусь Муськи.

11. Мусьчині опікуни-покровителі: професор Басистий Орест, хрещений батько Петро Ключівський, чоловік Федір Хорунжий.

12. Тарантул – уособлення тоталітарної системи.

13. Діти й онуки Муськи як цвіт нашої нації.

14. Художні особливості роману.

15. Бесіда за твором «Муська. Історія одного життя»:

1) Новела як ціле – сконденсована форма, яка передає один епіцентр думки і настрою, розкриває характер

переважно в одному моменті його розвитку. Роман – розгалужена форма твору з багатьма епіцентрами, з докладно-поступовим зображенням характерів у ряді ситуацій.

Як ви поясните феномен утворення такої форми в літературі, як роман у новелах (взаємопроникнення двох антиподів)?

- 2) Прокоментуйте думку літературознавця В. Шкловського із його «Повісті про прозу»: «Жанри стикаються, як крижинки під час криголаму, вони торосяться, тобто утворюють нові сполучення, які виникають із єдності, що існували раніше. Це наслідок нового переосмислення життя... Злами жанрів відбуваються для того, щоб у зрушенні форм виразити нові життєвідношення».
- 3) Розшифруйте композиційну схему роману Ганни Арсенич-Баран «Муська. Історія одного життя».
- 4) Відшукайте романічні нитки, за допомогою яких зливаються до купи всі шість новел у творі.
- 5) Колись Гете написав, що новела «нагадує зелену рослину, яка над корінням виганяє сильну стеблину з міцним зеленим листям і зрештою увінчується квіткою; але вона мусила з'явитися і все зелене листя лише для цього й росло, без квітки не варто було б його ростити» [2, с. 158].

Яка із шести новел роману Ганни Арсенич-Баран «Муська. Історія одного життя» вигнала найяскравішу квітку або, кажучи просто, вас вразила найбільше й чому? Мирослав Дочинець вважає, що новелу слід писати так, щоб її можна було опорядити в рамку, як портрет чи акварель.

Які з новел «Муськи» можна назвати колективним портретом?

- 6) У якій новелі роману, на Вашу думку, уся міць схована, як в айсбергу, під водою? Свою думку аргументуйте.

- 7) Яку новелу з роману «Муська» можна порівняти з написом на камені чи персні, коли на дуже маленькій площині треба було помістити значний зміст? Чому авторці в новелі «Баба Юльця» вдалося небагатьма словами сказати дуже багато?
- 8) Доведіть, що всі шість новел роману вторгаються в усі клітини складного суспільного організму й наповнені великим обсягом психологічних переживань, глибинним проникненням у феноменальні явища життя?
- 9) Василь Фещенко у студіях про новелу зазначає: «Підзаголовки «роман», «драма», «новела» відразу вказують на те, в яку систему художнього мислення читач увійде. Це наче двері у зовні замкнутий, але рухливий всередині світ...» [3, с. 195].
Ви вже вивчили особливості романів у новелах Ю. Яновського «Вершники», «Чотири шаблі», Олеся Гончара «Тронка», М. Матіос «Майже ніколи не навпаки». Розкрийте специфіку композиції роману в новелах Ганни Арсенич-Баран «Муська. Історія одного життя». Як авторка простежує долю головної героїні? Чи допомагає Вам переведення променів зору на Муську від одного персонажа до іншого глибоко сприйняти внутрішній світ героїні?
- 10) Прокоментуйте думку літературознавця Василя Фащенко: «Через те, що новела має в собі обмежене коло зв'язків, за частиною пізнає ціле і несе переважно одну проблему, один мотив з варіаціями, – вся її площа збирає всі промені в пучок, щоб був вогонь» [3, с. 492].
- 11) Доведіть, що в новелах роману «Муська» кожна образна одиниця прямо або опосередковано звернена до фокуса тексту.
- 12) Доведіть, що на стилі кожної новели відбивається відображуваний час (соціально-психологічний типаж героїв, культура слова).
- 13) Літературознавчі дослідницькі студії студентів:

- «Як багато важить слово» (І. Франко): Вчитуємося в окрему фразу роману (аналітичні, філософські роздуми майбутніх словесників).

- Злива асоціацій, породжених художніми образами твору.

- Домінантні художні деталі окремих новел роману.

- Панорамне бачення твору: Зазираємо в душу тексту.

Отже, досконала читацька прес-конференція – своєрідний твір мистецтва, в якому має проявитися талант письменника, особистість викладача й студентські яскраві індивідуальні інтелектуальні й художні начала. Викладач, крім основних, має широко застосовувати такі методи й методичні прийоми, як художнє читання текстів, мелодекламації, інсценізації фрагментів епічних і драматичних творів, використання утинків текстів для літературно-музичних композицій, концертні «виходи», літературні вікторини тощо. Вони допоможуть розкрити сильні, довершені, яскраві й глибокі смисли творів, викличуть животворящу енергію здивування й зближать студентів із автором художніх текстів, літературознавцями, критиками.

Література

1. Волошина Н. Й. Новаторські форми занять. Активізація творчої діяльності учнів у процесі вивчення літератури. *Наукові основи методики літератури*: навч.-метод. посіб. Київ : Ленвіт, 2002. С. 156–161.

2. Арсенич-Баран Г. Муська. Історія одного життя: роман у новелах. Київ : Укр. пріоритет, 2018. 144 с.

3. Фащенко В. В. У глибинах людського буття: *Літературознавчі студії*. Одеса : Маяк, 2005. 640 с.

Романишина Наталя Василівна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української літератури
Рівненського державного гуманітарного
університету,
e-mail: rom.nata@ukr.net*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ ДО ВИКЛАДАННЯ МОНОГРАФІЧНОЇ ТЕМИ

***Ключові слова:** ретроспективна оцінка, Ніла Волошина, монографічна тема, монографічна репрезентація творчості Івана Багряного.*

Щороку на базі різних закладів вищої освіти України, цьогоріч уже всьоме, в Інституті педагогіки НАПН, відбувається науково-практична конференція «Волошинські читання», на якій фахівці з методики навчання літератури, літературознавці, вчителі-словесники мають нагоду не лише апробувати свої теоретичні напрацювання, обмінятися досвідом, а й творчо переосмислити, ретроспективно оцінити педагогічну спадщину відомої вченої Ніли Волошиної, актуалізувати її найбільш вагомі досягнення, традиції наукової школи, щоб долучитися до формування сучасних теоретико-методологічних засад вітчизняної методичної науки із врахуванням потенціалу історичної спадщини.

Мета цієї розвідки – проаналізувати і узагальнити методичні підходи Н. Й. Волошиної до викладання монографічної теми на прикладах запропонованих дослідницею варіантів структури конкретної теми: «Іван Багряний» [1], «Незабутній Іван Багряний» [3], «Ми є. Були. І

будем ми!» Життєвий і творчий шлях Івана Багряного – взірець для національної самосвідомості особистості» [2], уточнити її розуміння змісту поняття «монографічна тема», мети, форм реалізації на уроках української літератури і в позакласній роботі.

Укладаючи програми з української літератури, створюючи підручники, навчальні посібники, Н. Й. Волошина обґрунтовувала ефективність монографічного підходу у навчанні старшокласників, лінійно-концентричного групування матеріалу про письменника, «яскраву особистість», творця шедевральних, різножанрових творів тощо, довкола центру – «текстуального» вивчення програмового твору.

Вчена розвиває теоретичні положення щодо викладання монографічної теми О. М. Бандури, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника, Б. І. Степанишина, К. М. Сторчака та ін.

Науковець зазначала, що учні опановують творчість одного письменника упродовж кількох уроків, на позаурочних, позакласних заняттях; засвоюють біографічний, історико-літературний, літературно-критичний навчальний матеріал; складовими теми є висвітлення життєпису письменника, читання й аналіз обов'язкових для вивчення художніх творів, читання й обговорення творів для позакласного й самостійного читання, опрацювання критичних праць, вивчення теоретико-літературних понять тощо. Наприклад, монографічна репрезентація творчості Івана Багряного компонується з таких «підметів»: 1. Носій української і вселюдської правди. 2. Пригодницький роман «Тигролови». 3. Роман «Сад Гетсиманський» [2, с. 147].

Методично доцільним є виклад матеріалу про життя і творчість автора, який вивчається монографічно, у нарисовій формі. Розроблені Н. Й. Волошиною методичні рекомендації з осмислення теми «Іван Багряний» характеризуються стильовими ознаками: суспільна важливість (нововведений у програму письменник, життєвий і творчий шлях якого є «взірцем для національної самосвідомості особистості»), не має належного об'єктивного висвітлення, розробленої методики вивчення), структурна будова (рубрикація відповідно трьох визначених «підметів»), документальність (залучено низку документальних джерел; згадано багато історичних дат; подано біографічну, літературознавчу, культурологічну маловідому інформацію, наведено цитати із невідомих українському читачеві творів).

Дослідниця вдало поєднує логізацію викладу із емоційно-експресивним забарвленням, прагненням передати емоційний настрій, викликати певну емоційну реакцію читача («Наш народ існує, творить, бореться завдяки національній свідомості, хоч як намагалися приспати її наші вороги», «Всього неповних 57 років прожив письменник, а скільки створив у найнестерпніших умовах!», «Звертаємо увагу учнів на те, якою високою національною самосвідомістю вирізнялися ці борці, що їх потім облили брудом /.../» [2, с. 47, 154, 159]), через які бачимо чітко представлене і виражене авторське «я» Ніли Волошиної, зокрема і через акцентовані риси особистості Івана Багряного («відданий патріот України», «ворог /.../ брехні, підступництва, облуди, рабської психології /.../», «поєднував національну ідею з ідеями демократії, соціальної справедливості», він «хотів бути «тільки людиною» [2, с. 147, 157–158]), і як носій цих якостей має стати ідеалом для наслідування сучасних учнів.

Вивчення монографічної теми в старших класах передбачає системний підхід, пропедевтичну підготовку на уроках літератури в основній школі. Пропедевтичне ознайомлення із романом «Сад Гетсиманський» спирається на здобуті восьмикласниками знання про роман «Тигролови», а вичерпна інформація про недруковані в Україні або маловідомі твори, зокрема «для дітей: «Телефон», «Казка про лелек та Павлика-мандрівника» [2, с. 159], дозволяє планувати та реалізовувати монографічне структурування літературного матеріалу про Івана Багряного системі літературної освіти з початкової школи.

Монографічне представлення творчості Івана Багряного Н. Й. Волошиною дозволяє дійти висновку щодо переваг монографічного підходу для досягнення високого рівня літературної освіченості учнів, вивчення художніх творів із естетичних позицій, репрезентації художнього стилю, мистецького напрямку, формування предметних вмінь захоплюватися «стрункістю композиції, довершеністю художньої форми, яскравими образами», характеризувати жанрову своєрідність, особливості композиції («аналіз роману може бути композиційним», «переходимо до сатиричної комедії «Генерал», «пригодницький роман»), авторську позицію, своєрідність авторського стилю («виділяти образ автора у творі, осягти його ставлення до зображеного, до своїх героїв», «у цьому творі виявляється авангардизм Багряного», «твір надзвичайно стислий, імпресіоністичний») [2, с. 156–157, 164–165].

До речі, твори забороненого з ідеологічних причин митця українці почали вільно читати із 1991 року (Багряний І. Тигролови (роман та оповідання) / післямова М. Г. Жулинського; упоряд.: О. С. Гаврильченко,

А. П. Коваленко. Київ: Молодь, 1991. 264 с.; Багрянний І. Сад Гетсиманський / післямова Л. В. Череватенка. Київ : Час, 1991. 509 с.), автори одного з варіантів програми з української літератури (Київ, 1995) П. П. Кононенко та В. Я. Неділько запропонували вивчення монографічної теми «Іван Багрянний», текстуальне вивчення роману «Сад Гетсиманський», огляд романів «Маруся Богуславка», «Тигролови», повістей «Людина біжить над прірвою», «Морітурі», драматичних творів «Розгром», «Генерал», книги поезій «Золотий бумеранг», поеми «Гуляйполе» в 11 класі.

У іншому варіанті цієї програми, укладеної Н. Й. Волошиною та О. М. Бандурою, приділяється велика увага творчості раніше заборонених, замовчуваних, знищених радянським режимом митців (П. Куліша, А. Чайковського, А. Кашенка, М. Вороного, О. Олеся, В. Винниченка, М. Куліша, Т. Осьмачки та ін.), але про І. Багряного згадується в оглядовій темі до розділу «Література років другої світової війни та повоєнного періоду (1941–1959)» в 11 класі. Згодом Н. Й. Волошина обґрунтовує потребу монографічного багатопланового вивчення творчості Івана Багряного у 8 та 11 класах.

Новий зміст шкільної літературної освіти для Н. Й. Волошиної пов'язаний з упровадженням нових методів викладання, інноваційних форм, нестандартних підходів до аналізу творів: проведення уроку-діалогу, коли виклад матеріалу вчителем («далі вчитель розповідає /.../», «вчитель бере слово», «вчитель повідомить» [2, с. 154, 156, 164]) учні доповнюють «повідомленнями», беруть участь у «бесіді» за позапрограмовими творами, читають уривки «за особами /.../ на вибір учителя й учнів» («Генерал»), дискутують, виконують дослідницькі завдання («Що спільне, а що

відмінне між творами Т. Шевченка, Панаса Мирного і поемою Івана Багряного» («Аве Марія...») та ін. [2, с. 152–155, 169].

Вчена пропонує орієнтовні плани (повідомлення учня про історичний роман «Скелька», план обговорення проблеми «Духовна і фізична нездоланність Григорія Многогрішного», план характеристики образів Григорія Многогрішного, Наталки Сірко), теми для обговорення поеми «Аве Марія...», роману «Сад Гетсиманський», памфлету «Чому я не хочу вертатись до СРСР?» тощо, які сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних, літературно-творчих здібностей учнів [2, с. 152–153, 161–165, 169].

Методист прагне зацікавити, захопити життєвим подвигом, творчістю Івана Багряного через високу ерудицію, обізнаність у матеріалі, створенням авторської системи вивчення монографічної теми, що можна використати також у профільній школі, активізацією діяльності учнів, реалізацією особистісно зорієнтованого навчання, ігрових вправ (наприклад, «вчитель видрукує у вигляді телеграми текст із роману: «Юнак – 25 літ, русявий, атлет, авіатор тчк...» [2, с. 160]).

Монографічний підхід до висвітлення літературного матеріалу, за Н. Й. Волошиною, містить значний виховний, розвивальний потенціал, сприяє формуванню в учнів національної самосвідомості, «віри в свою націю, її незламність і незнищеність» [2, с. 157], історичних, хронологічних, духовно-ціннісних, культурних орієнтирів. Щоб читачі перейнялися драматичною історичною долею України, оцінили патріотизм нашої духовної інтелігенції, здобуту незалежність після тисячоліть бездержавності,

учена робить екскурс в історію вчень творців вітчизняної філософської школи, які закладали фундамент нації: «Григорій Сковорода вчив: пізнай свій народ, а в народі себе» [2, с. 147].

Концептуально значимими в наш час є ідеї Н. Й. Волошиної розглядати творчість Івана Багряного у контексті епохи, у світовому контексті, проводити типологічні зіставлення (завдання зіставити поему «Аве Марія...» із творами Т. Шевченка, Панаса Мирного; згадка про літературні зв'язки Івана Багряного та Уласа Самчука; порівняння роману «Сад Гетсиманський» та «Солженіциного «Архіпелагу ГУЛАГу»; нагадування, що твори Івана Багряного перекладалися різними мовами світу: «англійською, німецькою, французькою, голландською, італійською та іспанською» та ін. [2, с. 152, 160, 165]).

Дослідниця зазначала, що необхідно спрямовувати учителів на організацію поглибленого засвоєння учнями літератури, популяризацію творів української класичної літератури, підвищення загальнокультурного рівня школярів через ознайомлення із високомистецькими текстами, вироблення навичок і потреби використовувати навчально-методичні посібники, різноманітні інформаційні джерела (вченою залучено значний фактичний матеріал, крім «культурних», охоплено критичну масу текстів, включаючи дебютні, – перший вірш «В місто», прозові твори «З оповідань старого рибалки», «В сутінках», поеми «Монголія», «Комета», «Аве Марія...», «Мечоносці», сатиричний твір «Батіг», сатирична комедія «Генерал», віршовий історичний роман «Скелька», доповнені таблицею написаних упродовж 1944–1996 рр. творів, казок, пісень, переліченими «розділами» книжки «Золотий бумеранг» тощо; статті, листи, спогади, документи, нотатки, матеріали

про письменника; програмові твори вивчаються у взаємозв'язках із життєписом і творчістю Івана Багряного в цілому).

Отже, монографічне вивчення творчості письменника, за Н. Й. Волошиною, забезпечене відповідними програмами, підручниками, навчально-методичними посібниками на основі монографічного підходу, своєрідним структуруванням, рубрикацією навчального матеріалу, єдністю мети, змісту, традиційних та інноваційних організаційних форм, методів, що базується на цілісному багатоаспектному аналізі програмового твору у взаємозв'язках із життєписом та творчістю митця в цілому є ефективним для літературної освіти, розвитку і виховання школярів.

Література

1. Волошина Н. Й. Іван Багряний. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2007. № 3. С. 2–5.
2. Волошина Н. Й. «Ми є. Були. І будем ми!» // Життєвий і творчий шлях Івана Багряного – взірєць для національної самосвідомості особистості. Ми є. Були. І будем ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: навч.-метод. посіб.; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ, 2003. С. 147–169.
3. Волошина Н. Й. Незабутній Іван Багряний. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2008. № 12. С. 10–13.

Семеног Олена Миколаївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
e-mail: olenasemenog@gmail.com*

УРОК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІДІОСТИЛЮ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

***Ключові слова:** Ніла Йосипівна Волошина, «Я»-
концепція, урок літератури, ідіостиль Н. Волошиної,
педагогічна майстерність учителя-словесника.*

Урок літератури – це «витвір мистецтва, у якому присутні і краса, натхнення думки, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учня і вчителя», – такої ідеї дотримувалася доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України **Ніла Йосипівна Волошина** (1940–2010). Видатний український методист цілком правомірно доводить, що «вивчення літератури в школі проводиться не лише з освітньою, а й з виховною метою. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій... І він [учитель-словесник – виділено нами. – О. С.] мусить нести Богом послану йому місію і художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни. Це стає можливим, якщо педагогічна майстерність учителя-словесника неперервно

вдосконалюється й забезпечує високий рівень педагогічної взаємодії з учнями та колегами [3].

У межах статті розглянемо урок української літератури крізь призму «Я»-концепції, ідіостилю Н. Волошиної.

Студіювання наукових джерел дає підстави характеризувати поняття **«Я»-концепція** як систему уявлень індивіда про самого себе, складник особистості, котра усвідомлює як сама себе, так тими, хто її оточує, і володіє відносною стійкістю; як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей, самооцінку, суб'єктивне сприйняття, що впливає на власну особистість зовнішніх факторів. «Я»-концепція формується під впливом досвіду індивіда, становить основу вищої саморегуляції людини, на основі чого вибудовує свої стосунки з навколишнім світом, іншими людьми. «Я»-концепція Ніли Йосипівни Волошиної формувалася у шкільному середовищі, в освітньо-культурному і науково-методичному просторі школи та Науково-дослідного інституту педагогіки НАПН України.

Проблеми української школи, української літератури, професійно-методичної підготовки вчителя літератури автор шкільних програм і підручників, монографій і посібників тривалий час вивчала безпосередньо у шкільному середовищі: тривалий час працювала вчителем початкових класів, вчителем української мови і літератури, навчала методики майбутніх учителів за власними підручниками і посібниками, тісно співпрацювала з письменниками, вченими, вчителями, студентами, учнями. Її сповнені хвилювання про літературну освіту учнівської та

студентської молоді виступи на методичних об'єднаннях, семінарах і конференціях пам'ятають, а творчі ідеї розвивають практично в кожному місті й районному центрі України.

Для вченого-методиста як мовної особистості важливим є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення). Обов'язковою рисою особистості дослідника, на глибоке переконання Л. Мацько, має бути правдивість і морально-етичні максими поведінки.

Урок Ніла Йосипівна Волошина розглядала як школу творчої праці й інтелектуального, морально-естетичного, освітньо-культурного діалогу особистостей учителя й учнів: «Засобами художнього слова маємо виховати сильний, вольовий характер, особистість, яка може достойно жити й працювати в демократичному суспільстві, якій чуже почуття меншовартості, особистість з високими патріотичними почуттями, яка ніколи не зрадить національні інтереси держави і зможе представляти її на різних рівнях».

Майстерний урок літератури характеризувала Н. Волошина як дослідження, під час якого учень під керівництвом учителя виконує функції літературознавця, критика, письменника, перекладача, пізнає знакові імена і твори української й зарубіжної літератури.

На основі аналізу передового педагогічного досвіду вчена приходила до висновку: не кількісне нагромадження знань із літератури важливе для культурної людини, а її вміння сприйняти естетичну цінність літературного твору, мислити, зіставляти, обґрунтовувати, робити висновки, закладені в змісті художнього твору. Завдання літературної

освіти – розвивати в учнів художній смак, інтерес до книжки, виховувати культуру читання, виробляти емоційне сприймання й осмислення мистецтва слова.

Дослідниця розвивала у своїх молодих колег художній смак, інтерес і повагу до книги, виховувала культуру читання, емоційного сприймання й осмислення мистецтва слова: «Не кількісне нагромадження знань із літератури важливе для мети уроку людини, а насамперед формування умінь сприймати естетичну цінність літературного твору, мислити, зіставляти, обґрунтовувати, робити висновки, закладені в змісті художнього твору», – наголошувала майстер методики [2].

У відповідальній справі виховання молодих громадян з виразними національними рисами Н. Волошина продовжила розвиток методичних ідей Т. і Ф. Бугайків, які цінували в учителів досконале знання навчального предмета і методики його викладання, глибоке володіння психологічними особливостями учнів, уміння виховати в учнів інтерес і любов до читання. Вдасться йому закласти у своїх учнях глибокі почуття патріотизму і свідомості громадських обов'язків, дасть він дітям міцні знання, розбудить у них невгамовне прагнення до праці, до подальшого зростання і внутрішнього збагачення, полюблять вони його на все життя, – значить, перед нами справжній майстер, учитель в найповнішому розумінні слова [1]. Глибоко поважала і цінувала Ніла Йосипівна дослідницькі ідеї психолога І. Синиці, котрий педагогічну майстерність учителя української літератури пов'язував насамперед з умінням працювати так, щоб «кожне слово дійшло до учнів, було повністю ними сприйняте, пережите й засвоєне» [5].

Проблема естетичного виховання молоді, здатної розуміти сутність художньої творчості, насолоджуватися естетикою словесного мистецтва, виховувати високохудожніми образами, є для Н. Волошиної ключовою в житті і професії. Розгляд категорій прекрасного і піднесеного призму аксіологічного викладання літератури у школі, наповнення уроків естетичним та емоційним сприйняттям художнього тексту знайшов відображення в навчально-методичних посібниках «Позакласна робота з літератури й естетичне виховання учнів» (1973), «Естетичне виховання засобами художньої літератури» (1976), «Підручник літератури і морально-естетичне виховання учнів» (1983), докторській монографії «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1995). Наставник молоді на численних прикладах реального шкільного життя, знакових творів художньої літератури доводила цінність умінь учителя й учня чуттєво сприймати і сповідувати красу, художність, довершеність мистецьких форм, гармонію навколишньої дійсності, любити поетичне, гарне і прекрасне в житті і мистецтві.

Самобутність уроків української мови і літератури, позаурочної роботи полягає в насиченні емоціями пізнання словесної творчості, людського життя через їх естетичне, конкретно-чуттєве відображення, в органічному поєднанні мовознавчої і літературознавчої науки з мистецтвом художнього слова, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Така концептуальна ідея пронизує класичну програму з української літератури, укладену Н. Волошиною, О. Бандурою, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, у літературний компонент якої було уведено

культурологічну (аксіологічну) лінію.

«Основне для вчителя-словесника – не вичерпати себе, не залишитись на одному рівні, не відстати від вимог сучасності», – наголошувала Н. Волошина у виступах та публікаціях. Педагогічну майстерність учителя авторка простежувала в кореляційному зв'язку з неперервним професійним творчим зростанням, невпинним пошуком і трепетним очікуванням інтелектуальної радості від вдумливої організації уроку та спілкування з учнями. Для підвищення рівня педагогічної майстерності вчена-методист видавала фаховий журнал «Українська література в загальноосвітній школі», в якому популяризувала ефективні роздінки науково-педагогічного досвіду України.

Досить популярними були навчальні книги з української літератури для учнів і студентів, видані Н. Волошиною з її колегами. Кожний із них пронизує дотримання патріотичних ідей. Стиль подання матеріалу підручників такий, що постійно спонукає учнів до самостійних пошуків окремих фактів, дібрані твори для виховують національну свідомість, гідність і гордість за свій рідний край, прагнення любити, поважати, шанувати Україну, батьків, рідну мову. Система запитань і завдань спрямована не на переказування й заучування, а на порівняння, зіставлення, розвиток логічного й образного мислення, творчої уяви, на естетизацію навчально-виховного процесу, оскільки, на переконання методиста, естетизуючи засобами мистецтва слова педагогічний виховний вплив на учнів, учитель має змогу виховувати в учнів систему світоглядних орієнтирів, формувати духовний світ вихованця.

Отже, аналіз фундаментальних наукових студій Ніли Волошиної дає підстави розглядати урок літератури як дослідження мистецтва слова й водночас потужний засіб естетичного виховання. Це забезпечує таку організацію уроку, при якій відбувається діалог особистостей, які спільно і глибоко занурюються в художній текст, відбувається «вибух» інтелектуальних емоцій, формується почуття власного «Я», бажання пізнавати, робити добро, бо, за Г. Сковородою, «найгірша хвороба – хворіти духом».

Література

1. Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя на уроці. *Радянська школа*. 1958. № 7. С. 26–33.

2. Волошина Н. Й. Проблеми літературної освіти й поради Валерія Шевчука в програмо творенні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vg/2010_20/36_20.pdf>. Назва з екрану.

3. Волошина Н. Й. Про Державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 4. С. 2–3.

4. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб.; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

5. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ : Рад. шк., 1981. 319 с.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Васюта Світлана Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук,
«учитель-методист»,
учитель української мови і літератури
НВК № 19 м. Рівного,
e-mail: vasyutas.noosfera@gmail.com

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: компетенція, компетентність, художній твір, методи, прийоми, форми роботи, компетентнісний підхід, емоційно-ціннісна компетенція

Сучасний освітній контент України спрямований на реалізацію Концепції нової української школи, вектором якої є розвиток і соціалізація особистості учнів в умовах глобальних змін і викликів.

Метою вивчення української літератури в школі є формування компетентного читача, здатного на виявлення справжніх щирих емоцій і ціннісного ставлення до того, що відбувається навколо.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що оновлена програма з предмета «Українська література» покликана стати одним із інструментів упровадження засадничих ідей особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів у повсякденну практику шляхом формування як ключових компетентностей, так і предметної (літературної), невід’ємною складовою якої є емоційно-ціннісна компетенція. Саме емоційно-ціннісна сфера передбачає формування в здобувача освіти морально-етичних цінностей як важливого людинотворчого чинника.

Гуманістичний потенціал творів художньої літератури сприяє вияву духовно-емоційного світу учнів, їхніх етичних позицій, світоглядних уявлень і переконань [5, с. 15].

Проблема компетентності у вітчизняній і зарубіжній літературі (Д. Равен, А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) є досить актуальною й визначається як готовність суб’єкта «розв’язувати завдання зі знанням справи» [1, с. 407–408] і як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції.

У термінах текстології «компетенцію» інтерпретують як назву шкали, а «компетентність» – як рівень на шкалі. Емоційну компетентність визначають за належністю до сфер впливу [4, с. 107–108].

Відповідно до встановлених видів компетентностей науковці виділяють такі компетенції: ключові (мета, рівень змісту освіти), загально предметні (певні предмети й освітні галузі), предметні (стосуються конкретного змісту (А. Хуторський) [1, с. 407–408].

У методиці навчання як української літератури, так і зарубіжної літератури (Т. Яценко, Г. Токмань, А. Фасоля, С. Жила, В. Шуляр, А. Ситченко, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко,

Ю. Бондаренко та інші) у процесі вивчення літератури вагоме значення надається предметній компетенції – літературній, що трактується як готовність і здатність здобувача освіти працювати з текстами різних художньо-естетичних систем [5, с. 6] для формування духовно-емоційного світу учнів, їхніх моральних цінностей [5, с. 4].

Актуальність питання засвідчують публікації Ю. Бондаренко, О. Гошовської, О. Богана, І. Карпельової, О. Кецмур, Т. Лінійчук, Т. Чумак та ін. у фахових журналах.

Вагомими набутками вітчизняної методики літератури щодо засадничих основ літературної компетентності загалом і емоційно-ціннісної компетенції зокрема є наукові праці доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної.

Учений, визначаючи літературу як провідний предмет естетичного циклу і вказуючи на посилення емоційного впливу мистецтва слова на учнів, розробила основні умови, що забезпечують емоційність аналізу:

- виразність першого читання,
- естетичне сприймання художнього образу,
- емоційність мови учителя,
- розгляд епізодів, які несуть найбільше емоційне навантаження,
- увага до ліричних відступів,
- розкриття краси поетичного слова,
- з'ясування засобів його вираження,
- перекази, близькі до твору,
- належний рівень літературно-естетичної підготовки учнів,
- їх здатність відчувати різні емоції, співпереживати з героями,

- практичне освоєння засобів художньої мови,
- формування вмінь поетично висловлювати свої думки [3, с. 65].

Аналітико-синтетична робота над текстом художнього твору як ціннісне сприйняття учнем мистецького явища (виділення найважливіших епізодів, ситуацій, вчинків персонажів, їх настроїв, переживань; вичленення важливих позасюжетних компонентів, з'ясування їх ідейно-естетичного значення тощо) слугує основою для формування ціннісної компетенції читача.

Н. Й. Волошина слушно виділяє такі прийоми роботи над текстом, що «збуджують роботу думки, внаслідок чого естетичні й інтелектуальні емоції посилюють одна одну, зливаються в єдиний потік духовної діяльності, яка приносить учням глибоке вдоволення і забезпечує належний навчально-виховний ефект» [3, с. 65].

Формування емоційно-ціннісної компетенції учня на уроках літератури реалізується через одну із чотирьох змістових ліній літературного компонента – емоційно-ціннісну лінію, що передбачає добір навчального матеріалу актуального морального змісту; ціннісних характеристик літературних творів, виокремлення етичних й естетичних проблем у них [5, с. 4].

«Не-ангел» С. Гридїна – твір (рекомендований нами для додаткового читання у 8-9 класах), що сприятиме розвитку емоційно-ціннісної компетенції читача для соціально-психологічного й соціокультурного становлення його як особистості.

Повість порушує надактуальне у житті підлітка та юнака – вияви хлопчачого дорослішання: перші сексуальні досвіди; булінг, мобінг у шкільному колективі, віддаленість

між батьками і дітьми, вижиття на вулиці; непорозуміння з учителями; відчуженість і відторгнення серед однолітків, байдужість до онкохворої однокласниці, занурення підлітка у віртуальний світ Інтернету як втеча від проблем у паралельний із дійсністю світ [2].

Вивчення повісті «Не-ангел» передбачає розв'язання читачем таких завдань:

а) виявити авторське бачення школи як міні-моделі соціуму, де відбувається утвердження підлітка через усвідомлення себе особистістю серед однолітків;

б) розкрити складні взаємини (як відчуження, так і близькості) між дітьми і батьками в сім'ї крізь маскулітне самоспоглядання;

в) окреслити соціум як один із виявів здорослішання підлітків через дружбу, любов, смерть і вижиття у процесі підліткової самоаналітики [2].

Оскільки конструювання С. Гридіним дитячої свідомості у повісті «Не-ангел» відбувається на рівні свідомості через споглядання, аналіз, емпатію і підсвідомості шляхом самоспоглядання, снів, внутрішніх монологів, самоаналізу, уявних картин, фантазій, то формування емоційно-ціннісних компетенцій передбачає застосування елементів психологізації на уроці психологічного дослідження, добору таких методів і прийомів, що спрямовані на формування емоційно-ціннісного ставлення учня до виучуваного: бесіди на виявлення емпатії читача до персонажів, їхніх дій і вчинків, аналітичного дослідження тексту (пояснення способів і засобів психологічного зображення літературного героя автором, іншим персонажем, самоназивання; інтерпретація видінь, снів, фантазій, підтексту тощо), коментування емоційно

напружених епізодів, художнього читання (монологічного читання від 1 і 3 осіб), укладання ментальної карти, моделювання ситуацій, створення проекту, реконструювання тексту реципієнтом тощо.

Уроки психологічного дослідження допомагають учням збагнути внутрішній світ персонажа, та естетизувати інтерпретаційну свідомість.

Таким чином, емоційно-ціннісні компетенції, що формують емоційно-ціннісне ставлення читача до того чи іншого художнього твору, допомагають випускнику Нової української школи усвідомити важливість оптимістичного погляду на світ і потреби керувати своїми емоціями у різних життєвих ситуаціях.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відпов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
2. Гридін С. Не-ангел : повість. Київ : Академія, 2018. 144 с.
3. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб.; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія; за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учб. літ. 2008. 336 с.
5. Українська література. 5–11 класи : навч. прогр., метод. рекомендації щодо організації навч.-вих. процесу в 2018/2019 навч. році; укладач О. Ю. Котусенко. Харків : Ранок, 2018. 160 с.

Голуб Ніна Борисівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу навчання української
мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: olnazir_777@ukr.net*

МОВЛЕННЄВІ ЖАНРИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ключові слова: *мовленнєві жанри, ключові компетентності, соціалізація, мовна поведінка, соціальна взаємодія.*

У концепції «Нова українська школа» зазначено, що «пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання». Цим положенням керувалися автори нової програми з української мови для учнів 10-11 класів (рівень «Стандарт»), кардинально оновлюючи зміст мовленнєвої змістової лінії. Заміна аудіювання, читання, говоріння і письма елементами практичної риторики виправдана, оскільки в 9-ому класі завершено системне вивчення всіх розділів мови, сформовано необхідні для цього віку мовленнєві вміння і навички. Наступний етап мовної освіти передбачає навчання майстерного володіння засвоєним раніше мовним масивом, продукування не абстрактних творів-роздумів чи описів, а текстів висловлень відповідно до комунікативного наміру мовця й ситуації спілкування. Для успішної інтеграції в соціум випускникам необхідно не лише володіти теорією мови, але й бути носіями загальноприйнятої в українському суспільстві мовної

поведінки. Цим і обґрунтована поява в програмі мовленнєвих жанрів (далі – МЖ).

За визначенням С. Гайди, МЖ – це «горизонт очікування для слухачів і модель побудови для мовців [2, с. 24]». Отже, володіння МЖ робить процес спілкування очікуваним, прогнозованим, цікавим і змістовним.

Ключові компетентності, які визнано новим освітнім результатом, покликані забезпечити соціальний розвиток учнів, сприяти більш комфортному входженню їх у соціум.

Лінгвісти розглядають МЖ як засіб організації соціальної взаємодії, що сприяє визначенню й засвоєнню певних норм міжособистісної комунікації, адже кожна жанрова дія має унікальні властивості. Призначення МЖ, на думку вчених, полягає в тому, щоб реалізувати свої комунікативні наміри й адекватно сприймати відповідні дії співрозмовника. Неповторність кожного МЖ визначає комбінація складників комунікативної ситуації соціальної взаємодії, що надає мовній особистості велику свободу вибору манер мовної поведінки в межах жанру.

Доцільність вивчення МЖ підтверджує також тісний зв'язок їх із реальним життям. Унесення до шкільної програми МЖ, а саме: представлення, пояснення, інструкції, повідомлення, бесіди, листа, похвали, осуду та ін. умотивоване реальним життєвим запитом на стереотипність мовної поведінки членів нашого соціуму, потребою забезпечення ефективності комунікативної діяльності мовців. Усе це втілено в МЖ. Для зручності користування ними ми пропонуємо моделі кожного жанру й алгоритм роботи з ним.

Результативність будь-якої діяльності людини, її особистого й професійного життя значною мірою залежить від спілкування, що здійснюється через МЖ.

Виділяють різну кількість МЖ, зокрема В. Дементьєв налічує 280 одиниць. Оскільки в нашій методиці зроблено лиш перші кроки в засвоєнні їх, ознайомлення радимо починати з фатичних жанрів, а саме:

- 1) МЖ, що сприяють налагодженню гармонійних стосунків: вибачення особисте, вибачення публічне, втішання, застереження, захоплення, зізнання, каяття, комплімент, моральна підтримка, подяка, порада, похвала, прохання, прощення, самооцінювання, співчуття, схвалення;
- 2) МЖ, що погіршують міжособистісні стосунки (для аналізу ситуацій): виправдання, висміювання, демагогія, донос, дорікання, звинувачення, знуцання (глузування), інвектива (різкий напад), лестощі, насмішка, натяк, нашіптування (наклеп), невдоволення, неправда (брехня), плітки, погроза, приниження;
- 3) МЖ, що сприяють підтриманню й розвиткові добрих взаємин (для активізації в мовленнєвій практиці): листівка, презентація, привітання, запрошення, лист [3, с. 14].

Не всі жанри сприяють гармоніюванню комунікації. Не варто окремо вивчати насмішку чи лестощі, однак необхідно засвоїти прийоми запобігання насмішці чи різницю між компліментом і лестощами.

Кращому осмисленню жанру сприятимуть своєрідні формули-трактування його суті (за А. Вежбіцькою), наприклад:

Подяка: *знаю*, що ти зробив для мене щось хороше; *говорю*: я відчуваю до тебе щось хороше з тієї ж причини; *говорю* це, тому що хочу, аби тобі було приємно.

Привітання: *знаю*, що відбулося щось приємне для тебе; *думаю*, що це сталося тому, що ти щось зробив (чогось досяг); *думаю*, що ти через це дуже радий; *говорю*: я теж цьому радію; *говорю* це тому, що хочу, аби тобі було приємно.

Співчуття: *знаю*, що сталося щось погане для тебе (наприклад, хтось у твоїй сім'ї помер); *думаю*, що ти

засмучений через це; говорю: і я засмучений з цієї ж причини; *говорю* це тому, що хочу, аби ти був менше засмучений.

Вибачення: *знаю*, що я зробив щось, що було для тебе погано; *думаю*, що ти можеш почувати до мене щось погане з цієї причини; *говорю*: я шкодую, що я це зробив (так учинив); *говорю* це тому, що хочу, аби ти не мав до мене поганих почуттів [1, с. 105–106].

Кількість жанрів у шкільній програмі «Українська мова» поки що обмежена, тому є можливість детального опрацювання кожного. На нашу думку, важлива мотивація й інформаційний коментар. Наприклад, жанр *вибачення* відносять до психологічно важких для мовця й водночас життєво важливих. Він означає визнання власної неправоти, усвідомлення невічливості, допущеної помилки; сум, прикрість через завдану образу; засудження своєї поведінки, намагання виправити ситуацію; визнання помилковості власних дій і вчинків. Актуалізація його в практиці спілкування сприятиме зняттю напруги, формуванню щирості й відкритості стосунків, вихованню сильних особистостей. Важливість цього МЖ полягає в тому, що він дає змогу продовження комунікативних контактів, приятельських стосунків.

Насамкінець зазначимо, що практика доводить: упровадження МЖ надає урокам української мови дієвості, а мовним знанням і вмінням – перспективи застосування. Окремого розгляду потребує питання добору МЖ для учнів 5–9 класів і розроблення методичного супроводу до них.

Література

1. Вежбицка А. Речевые жанры [пер. В. Дементьева] // Жанры речи: сб. науч. статей. Саратов: Колледж, 1999. С. 99–112.

2. Гайда С. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая организация. Пермь, 1986. С. 21–28.

3. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13–19.

4. Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи: сб. науч. статей. Саратов: Колледж, 1999. С. 8–14.

Кизенко Василь Іванович,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу дидактики

Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: lab_didaktika@bigmir.net

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ

Ключові слова: старша школа, профільне навчання, курси за вибором.

Реалізація варіативного освітнього компонента у старшій школі не мислиться поза соціальним партнерством, тобто поза зв'язками закладів загальної середньої освіти із роботодавцями. Зауважимо, що досвід такого партнерства є здобутком багатьох закладів загальної середньої освіти. Дбаючи про потреби учнів, педагогічні колективи Київської гімназії східних мов № 1, гімназії № 290 м. Києва, Кременчуцької гімназії № 5 імені Т. Г. Шевченка Полтавської області, гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Писківської гуманітарної гімназії Бородянського району

Київської області та ін. налагодили успішну співпрацю з різними виробництвами й організаціями. За нашим висновком, у цих закладах загальної середньої освіти формується як аксіологічне, так і акмеологічне середовище, що сприяє досягненню їх випускниками професійного успіху в майбутньому.

На прикладі Київської гімназії східних мов № 1, яка є асоційованою школою ЮНЕСКО та дослідно-експериментальним закладом всеукраїнського рівня (розробляє тему «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів»), розкриємо провідну роль авторської модернізації і створення навчальних програм курсів за вибором. Із метою впровадження профільного навчання (за філологічним профілем) у гімназії створено програми спеціальних курсів для учнів 10–11-х класів (по 35 навч. годин у 10-му і 11-му класах за тижневого навантаження – 1 навч. година), що є варіативною складовою навчального плану гімназії. Зокрема: «Вступ до сходознавства» (англійською мовою), «Лінгвокраїнознавство Китаю», «Китайська мова. Практична граматики», «Лінгвокраїнознавство Ірану», «Японська мова. Практична граматики», «Лінгвокраїнознавство арабських країн» й ін. [3, с. 185–186].

У процесі засвоєння змісту спеціальних курсів учні долучаються до загальнокультурного світу цінностей. У них формуються навички використання вербальних культурологічних знань у ситуаціях іншомовного спілкування. Культурологічний підхід до навчальної діяльності уможливує досягнення вищого рівня сформування культурологічної компетентності як продукту діалогу культур.

Зупинімося коротко на тематиці курсів за вибором у середніх і старших класах Тернопільського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів

– правовий ліцей № 2» Тернопільської області (далі – ТНВК «ЗШПЛ № 2»).

Дотримуємося думки, що сучасний навчальний заклад має бути до послуг учнів та їхніх батьків. Мовимо передусім про компетентнісну підготовку молодого покоління до дістання неперервної освіти впродовж усього життя. Водночас завданням навчальних закладів є розвиток системи профільного навчання з орієнтацією на формування соціоцентрованих цінностей учнів – гуманізму, гідності, довіри, патріотизму, відповідальності, терпимості, чуйності й інших моральних принципів і якостей особистості майбутнього громадянина України.

Можемо констатувати, що в ТНВК «ЗШПЛ № 2» варіативний освітній компонент реалізується з метою оволодіння учнями сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, підготовки і долучення їх до норм і цінностей національної культури українців, різних сфер життєдіяльності суспільства та до культури суспільної системи [4, с. 262].

Варто відзначити, що в ТНВК «ЗШПЛ № 2» склалися соціально-педагогічні передумови для реалізації варіативного освітнього компонента. Так, заклад загальної середньої освіти пропонує компетентнісну модель інноваційного підходу до освітньої практики. Педагоги цього закладу свідомі того, що курси за вибором допомагають розв'язати коло пріоритетних освітніх проблем, зокрема тих, які стосуються індивідуалізації освітніх траєкторій учнів.

Так, тематика курсів за вибором у старших класах ТНВК «ЗШПЛ № 2»: 1. «Основи підприємницької діяльності» (10-ті класи, 1 навч. год.). 2. «Культура українського ділового мовлення» (10-ті класи, 1 навч. год.). 3. «Історія держави і права» (10-ті класи, 1 навч. год.). 4. «Конституційне право України» (11-ті класи, 1 навч. год.). Учні розглядають конституційні права і свободи громадян у

системі загальноєвропейських цінностей, з'ясовують сутність суспільних процесів. 5. «Основи демократії» (11-ті класи, 1 навч. год.). Учні оволодівають знаннями про загальнолюдські цінності та демократичне суспільство.

Не менш важливо, що у ТНВК «ЗШПЛ № 2» забезпечується відповідність рівня загальної середньої освіти державним стандартам освіти, дотримується єдність навчання і виховання учнів. Вибір форм, методів і засобів навчання здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» із врахуванням профілю та інших особливостей організації навчально-виховного процесу в ТНВК «ЗШПЛ № 2» [3, 1; с. 201–202].

Стратегія профільності старшої школи, проголошена в Україні на законодавчому рівні, передбачає пошук ефективних технологій профілізації навчально-виховного процесу. На часі – вивчення досвіду зарубіжних країн із налагодження навчання у цій ланці освіти [5].

З'ясуємо особливості організації і змістового наповнення освітніх процесів у старших середніх школах Швеції, Великої Британії, Італії, Франції, Болгарії, США, Китаю та інших країн. Спільною рисою цього освітнього щабля у більшості західноєвропейських країн є наявність таких різновидів програм і навчальних курсів:

- а) обов'язкові для всіх учнів (загальноосвітні);
- б) обов'язкові за вибором (учні мають вибрати кілька навчальних курсів із серії запропонованих);
- в) довільного вибору (крос-дисциплінарні);
- г) курси для самоосвіти.

Нині популярним стало використання модульного способу організації навчання у старшій середній школі (Швеція, Велика Британія, Італія). Це дає змогу максимально наблизити навчальний процес до потреб учнів та полегшити у майбутньому їхню адаптацію до студентського життя. Так, Швеція переймається розвитком знань і навичок учнів задля їхнього економічного самоствердження в суспільстві. Освітні

цілі старшої школи Великої Британії спрямовані насамперед на допомогу молоді у виборі освітніх закладів із метою подальшого навчання та набуття професійної кваліфікації.

У старшій школі розвинених країн світу реалізується широкий спектр курсів за вибором і факультативів. Як правило, ці форми занять не обмежуються рамками базових освітніх галузей (англійська мова, математика, історія, наука, іноземна мова). Пропоновані учням курси за вибором і факультативи відображають інтереси підлітків, формують і вдосконалюють навчальні вміння та безпосередньо пов'язуються з майбутнім кар'єрним зростанням. З кожного погляду вони не потребують багато часу або роботи, на відміну від базових курсів.

Варто зауважити, що учні можуть вибрати кілька курсів чи факультативів, серед яких: «Автомеханіка», «Аеробіка», «Антропологія», «Архітектурне проектування», «Біблія», «Бізнес», «Ботаніка», «Важка атлетика», «Введення в астрономію», «Введення в економіку», «Введення в океанографію», «Геологія», «Гімнастика», «Графічний дизайн», «Дебати», «Дизайн інтер'єру», «Домашнє управління» / «Домашня економіка», «Дослідження Старого Заповіту»/«Нового Заповіту», «Електрика», «Жестова мова США»/«World Politics Elective», «Живопис», «Життєві навички», «Журналістика», «Здоров'я», «Історія Церкви», «Кераміка», «Комп'ютерні настільні видавничі комплекси», «Критичне мислення», «Ландшафтний дизайн» «Логіка», «Маркетинг», «Метеорологія», «Мистецтво», «Міфологія», «Надання першої допомоги», «Наука», «Образотворче мистецтво», «Опрацювання текстів»/«Робота з текстами», «Оркестр», «Офіс», «Підприємницьке право», «Програмування»/«Мови Веб-дизайну», «Психологія», «Реклама», «Релігії», «Риторика», «Садівництво», «Сантехніка», «Скульптура», «Соціологія», «Театр»,

«Управління», «Фізкультура», «Фільм», «Фінансовий менеджмент», «Фотографія», «Харчування» [2].

Отже, курси за вибором і факультативи стосуються головних сфер людської діяльності. В Інтернет-ресурсі «Exploring Possible Elective Courses for High School» також ідеться про широкі можливості факультативних курсів для старшої школи: 1) факультативи (курси за вибором) доповнюють навчання в класах тим змістом, який цікавить дітей, і готують їх до дорослого життя; 2) у старшій школі підліток досліджує особисті інтереси, аби вибрати свою кар'єру; 3) старша школа – це пора, коли підліток готується до дорослого життя, а тому формує життєво важливі навички; 4) підліткам потрібно навчитися дбати про свій банківський і фінансовий стан – незалежно від того, чи планує він учитися в коледжі, чи ні (слід навчитися збалансовувати чекову книжку, бюджетувати свої фінанси, мати актуальні знання про кредити і позики); 5) у старшій школі підліток вибирає те, чого прагне навчитися.

Література

1. Іванюк І. В. Формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 242 с.

2. Elective Possibilities for High School.–Available: https://www.hslsda.org/highschool/Elective_Possibilities.pdf. Accessed on: Jul. 22, 2017.

3. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика : [моногр.] : Слово, 2018. 405 с.

4. Соціологічна енциклопедія / [уклад. Городяненко В. Г.]; Київ : Академвидав, 2008. 455 с.

5. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : [кол. моногр.] за ред. О. І. Локшиної. Київ: Богданова А. М., 2006. 228 с.

Мищенко Оксана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: mksenja1810@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ЗАГОЛОВКОВОГО КОМПЛЕКСУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: заголовковий комплекс, назва, присвята, епіграф, урок української літератури.

Поняття «заголовковий комплекс» досить поширене в науковому обігу для номінації елементів початку літературного твору. Заголовкова модель епічних жанрів уміщує обов'язковий компонент – *назву*, факультативні – *присвяту*, *епіграф*. Ці складники є інформаційно насиченими елементами, які подані в максимально сконденсованому вигляді, супроводжуються графічно-просторовим виділенням та займають сильну позицію в тексті твору. Повною моделлю заголовкового комплексу є наявність всіх компонентів, що становлять єдине смислове ціле.

Заголовковий комплекс визначаємо одним із найголовніших прийомом апперцепції літературних творів різних жанрів. Тому на уроках української літератури в старших класах непродуктивно аналізувати художній твір без урахування концептуальної ролі його назви, присвяти та епіграфа. Цю позицію декларують як лінгвістичні та літературознавчі розвідки (Е. Боева, М. Кожина, В. Кухаренко, В. Мержвинський, Я. Мамонтова,

В. Садівничий), так і методичні (Ю. Бондаренко, Н. Волошина, С. Жила, Г. Токмань, Б. Степанишин).

Аналіз заголовкового комплексу спрямовано на розкриття старшокласниками його інформативності, дослідження реалізації можливих моделей з урахуванням родово-жанрової специфіки твору, визначення прогностичної спрямованості, значущості окремих його складників до й після прочитання твору, розкриття їх антропоцентричної, часопросторової та концептуальної спрямованості.

Етапи дослідження заголовкового комплексу епічних творів:

1. *Теоретичний*: визначення його складників; дефініція понять «заголовок», «епіграф», «присвята».

2. *Прогностичний*: осмислення асоціативного простору заголовкових слів поза текстом; визначення рівня зацікавленості учнів-читачів твором із позиції прогностичної спрямованості його назви; аналіз первинного смислу епіграфа за його першоджерелом; дослідження фактів про об'єкт присвяти твору.

3. *Практичний*: визначення місця назви твору в класифікаційній парадигмі; порівняння позатекстового та контекстуального значення заголовкових слів; встановлення взаємозв'язку назви твору з його антропоцентром та часопростором; дослідження авторської модальності крізь призму заголовкового комплексу.

Формування необхідної теоретичної бази передбачає осмислення старшокласниками таких наукових тлумачень складників заголовкового комплексу: назва художнього твору – це «перший вербальний маркер концепту (первинної ідеї, задуму) тексту, що відображає ідеологічну та естетичну позицію автора» [1, с. 5]; епіграф – це завжди

«концептуальне ядро твору» [3, с. 9]; присвята – це коротка «заувага, зроблена автором певного художнього твору, що вказує на особу чи подію, якій присвячено цей твір» [2, с. 563].

З огляду на психолого-педагогічні особливості учнів старших класів (у дітей цього вікового періоду з'являється глибоко розвинута творча уява – домисли, життєві аналогії, узагальнення фактів тощо), спершу доцільно їм запропонувати самостійно виокремити та декодувати символи, означені в назві твору; спрямовувати учнів на аналіз від заголовкової деталі в тексті до гіпотези й від гіпотези до її закодованих підтверджень. Такий аналіз допоможе розвинути в учнів асоціативне мислення, навички суб'єктивної апперцепції літературного матеріалу, адже «завдання вчителя літератури, який здійснює аналіз художнього твору, полягає передусім у формуванні саме інтерпретаційної свідомості учня» [4, с. 23].

На пропедевтичному етапі декодування заголовкових компонентів ефективним є прийом прогнозованого читання – визначення їх проєкції на учня-читача. Продуктивними є такі завдання: дослідити лексико-семантичне поле заголовкових слів, дати їм власну оцінку, попередньо спрогнозувати мотиваційно-прогностичну настанову автора тощо. У процесі роботи учні повинні зробити висновок на основі асоціацій, злиття, зближення, стягування відомих смислів заголовкових слів із їхніми репрезентантами на поверхневому та глибинному рівнях тексту твору. Прогностична оцінка заголовків може свідчити й про обман очікування.

Вибір назви твору є складним і важливим творчим процесом, а інкрустація художнього тексту заголовковими

словами є не випадковими вкрапленнями, а попередньо визначеним авторським прийомом. Заголовок, як «зашифрована формула» [1, с. 3], може мати приховану силу, адже письменник іноді зберігає інтригу, тому до його аналізу назви необхідно повертатися двічі: до й після прочитання твору.

На завершальному етапі інтерпретації обов'язковим є прийом повторного творчого читання, що передбачає встановлення відповідності чи відмінності первинного розуміння назви твору від контекстуального. Так, під час дослідження прози ХХ ст. учні констатують, що заголовки епічних текстів цього періоду переважно позбавлені прямої вказівки на об'єкт зображення, їхні смисли трансформовані, а розкрити зміст можливо лише після сприйняття всього твору. Старшокласники доходять висновку, що не всі назви творів є відкритими для розуміння з моменту їх прочитання.

Класифікаційна парадигма домінантних типів назв програмових епічних творів для 10–11 класів:

1. *Заголовки, що репрезентують концептуальну інформацію* («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, «Перехресні стежки» Івана Франка, «Intermezzo», «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського, «Земля» Ольги Кобилянської, «Камінний хрест» Василя Стефаника, «Україна в огні» Олександра Довженка, «Три зозулі з поклоном» Григора Тютюнника тощо).

2. *Заголовки, що містять вказівку на антропоцентри* («Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького, «Каторжна» Бориса Грінченка, «Я (Романтика)» Миколи Хвильового,

«Вершники» Юрія Яновського, «Тигролови» Івана Багряного тощо).

3. *Заголовки, що визначають часопростір* («Момент» Володимира Винниченка, «В житах» Григорія Косинки, «Місто» Валер'яна Підмогильного, «Зачарована Десна» Олександра Довженка тощо).

Окрім визначення співвіднесеності заголовків із антропоцентрами, часопростором та концептуальним змістом творів, варто апелювати до взаємозв'язків назви з іншими компонентами заголовкового комплексу. У процесі аналізу художніх текстів із присвятою варто акцентувати на тому, що за нею закріплена роз'яснювала функція.

Одним із важливих кроків до розкриття ролі епіграфа є його аналіз із позиції інтертекстуальності. Учням необхідно запропонувати поцікавитися джерелом цитування, адже епіграфи можуть містити вислови відомих діячів минулого, епіграфи-сентенції персонажів інших художніх творів та епіграфи-присвяти.

Унаслідок комплексного дослідження заголовкового комплексу старшокласники визначають такі його основні *функції*:

- *номінативна* – заголовки є елементами діалогічних зв'язків із читачем та іншими текстами, допомагають ідентифікувати твір серед широкого загалу української та зарубіжної літератури;
- *нерозривного зв'язку з текстом* – заголовок обов'язково пов'язаний зі змістом твору;
- *прогностична* – через заголовок автор передбачає, що може бути цікавим для реципієнта;
- *рамкового обрамлення* – після прочитання твору учням варто повернутися до аналізу заголовкового

комплексу (нерідко заголовкові слова подають на початку й у кінці твору);

- *інтегративна або накопичувальна* – елементи заголовкового комплексу можуть мати власного автора, а ідейний зміст твору перегукуватися з першоджерелом.

Отже, формування предметної компетентності старшокласників у процесі аналізу заголовкового комплексу епічного твору на уроках української літератури спрямовано на послідовне засвоєння й застосування відповідних теоретико-літературних знань, розкриття антропоцентричної, часопросторової й концептуальної спрямованості назви, присвяти й епіграфа.

Література

1. Боева Е. В. Заголовки у творчій спадщині Григорія Сковороди (структурно-семантичний аспект) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>. Назва з екрана.

2. Літературознавчий словник-довідник; за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : Академія, 2007. 752 с.

3. Постолова І. В. Романи Генріха Бюлля про війну: структура і концептосфера : автореф. ... дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.04; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Сімферополь, 2008. 20 с.

4. Токмань Г. Л. Шкільний аналіз художнього твору. *Дивослово*. 2001. № 10. С. 22–26.

5. Челецька М. М. Принципи формування заголовкової термінологічної парадигми у сучасному літературознавстві. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Серія «Філологічні науки»*. Житомир, 2005. Вип. 22. С. 200–203.

Молочко Світлана Рашитівна,
*старший викладач кафедри філологічних дисциплін
та методики їх викладання,
методист відділу суспільно-гуманітарних дисциплін
Чернігівського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського,
«учитель-методист»,
e-mail: molochko_svetlana@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** методична спадщина Н. Волошиної,
естетичне виховання, компетентнісний підхід,
культурологічна компетентність, мистецький контекст,
компетентнісно зорієнтовані завдання з української
літератури.*

У період сучасних змін в освітньому просторі – розбудови Нової української школи – стає актуальним компетентнісний підхід до навчання, що передбачає зміщення акцентів від накопичення предметних знань на вироблення умінь автономно застосовувати їх у ситуації невизначеності, становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності й особистісного саморозвитку, посилення ролі загальнонавчальних умінь, необхідності забезпечення формування не лише предметної, а й ключових компетентностей [7, с. 114].

Літературній освіті в цьому процесі відведено важливу роль, адже саме українська література як мистецтво слова допомагає формувати патріота, збагачувати внутрішній світ молоді людини, її загальну культуру, позитивно впливати

на її свідомість, коригувати морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянського вибору. Усе це допомагає повноцінній самореалізації особистості в майбутньому дорослому житті [8].

Сформувати компетентного читача, який уміє прилучатися через художню літературу до фундаментальних цінностей, культури і тим самим розширює свої культурно-пізнавальні інтереси, – основне завдання навчання літератури, що перебуває в постійних зв'язках з іншими мистецтвами багатобарвного світу, здатна відображати будь-які явища природи, суспільного життя, передавати почуття в слові через взаємозв'язок звуку, кольору, руху.

Ідеї естетичного виховання й синтезу мистецтв на уроках літератури (в «єдності розумового, емоційного й естетичного» [1]), запропоновані свого часу Н. Волошиною, надзвичайно актуальні, адже забезпечують культурологічний підхід до навчання літератури й відповідають сучасним вимогам формування компетентної особистості.

Вивченню літератури в контексті розвитку культури й мистецтва як продовження методичних традицій Н. Волошиної присвятили свої дослідження С. Жила, Т. Яценко, З. Шевченко, А. Вітченко, А. Градовський, Г. Токмань, О. Семенов, С. Паламар, В. Шуляр, Н. Логвиненко, Л. Бондаренко, Л. Базиль, Л. Овдійчук, Н. Гоголь та ін. Розглядати літературні твори «в контексті загального культурного руху на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою та іншими видами мистецтва» рекомендує С. Жила [4, с. 3], яка доводить важливість комплексного підходу до використання культурологічного впливу різних видів образотворчості в процесі вивчення літератури, необхідність формування в особистості цілісної картини світу» [4, с. 7]. На думку укладачів програми «Художня література в контексті світової культури» Т. Яценко і З. Шевченко, «вивчення літератури на профільному

рівні неможливе поза зв'язками з іншими видами мистецтв» [6, с. 7]. У викликах сьогодення це є складником формування компетентного учня.

Варто зазначити, що навчання літератури на етапах системного і творчо-критичного читання потребує глибокого осмислення учнями з високим рівнем сформованості компетентностей духовної цінності та поетики художніх творів, літературних явищ і фактів у контексті української і світової культури, зокрема вивчення літературних творів у зв'язках із музикою та іншими видами мистецтва, адже саме ця вікова категорія учнів за рівнем свого психологічного й культурного розвитку вже здатна вивчати літературу за комплексним принципом, порівнюючи художні твори і системи [5].

Компетентнісний потенціал забезпечує можливість формування в процесі вивчення предмета всіх ключових компетентностей, зокрема такої, як «Обізнаність та самовираження в царині культури», що передбачає формування умінь (зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) у різних видах мистецтва; ідентифікувати себе як представника певної культури; визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах; читати літературні твори, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях; створювати тексти, висловлюючи власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби) і ставлень (поцінування набутків інших культур, зацікавлення ними; відкритість до міжкультурної комунікації; потреба читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним).

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні предметів, зокрема української літератури, стала основним завданням модернізації навчальних програм для учнів 5–9

класів [7], створення нової програми для учнів 10–11 класів [8]. Розвиткові й соціалізації особистості учнів, формуванню в них національної самосвідомості, культури, світоглядних орієнтирів сприяє вивчення літератури саме в культурологічному просторі. Компетентнісний підхід – це місток, який єднає школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя; підкреслює цілісність людської особистості у трьох важливих сферах (Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію»).

Зазначимо, що Н. Волошина свого часу запропонувала ввести до шкільної програми рубрики «Літературні паралелі» і «Мистецькі діалоги», які б повніше розкривали світ суміжних видів мистецтв [3, с. 224]. Проте ці рубрики були вилучені. У 2017 році в оновлених програмах з української літератури для учнів 5–9 класів [7] і нових програмах для учнів 10–11 класів [8] задля осучаснення змістового компоненту, актуалізації компетентнісного підходу нашою робочою групою було введено рекомендаційну рубрику «Мистецький контекст» (МК), у якій подано зразки різних видів мистецтв (як класичні, так і сучасні), з якими вчитель, на власний розсуд, може ознайомити учнів під час аналізу художніх творів [7, 8].

Так, під час вивчення суспільно-побутових пісень (розділ «Із пісенних скарбів») учням 7 класу запропоновано «Запорозький марш» М. Лисенка і картину «Чумацька валка» І. Айвазовського. У ході аналізу творів Тараса Шевченка «Мені тринадцятий минало...», «Тополя», «Як умру, то поховайте...» (7 клас) доречним буде прослуховування пісні «Заповіт» («Як умру, то поховайте») (2016) у виконанні миколаївських музикантів (вокал – Микола Осадчий). Образотворчі роботи І. Іжакевича й О. Шупляка доповнять гаму сприйняття творчості Кобзаря, осучаснять її. А проект дуету «Сестри Тельнюк» «Наш Шевченко» розширить для старшокласників діапазон вивчення творчості Т. Шевченка. Передати зв'язок із музичним мистецтвом героїчного епосу

українського народу, зокрема думи «Маруся Богуславка», восьмикласникам допоможе однойменна опера М. Лисенка.

Літературу українського романтизму учні 9 класу краще зрозуміють завдяки музичним творам композиторів-романтиків Дж. Россіні, Ф. Шопена, Й. Брамса, С. Гулака-Артемовського та образотворчих шедеврів Е. Делакруа, Ф. Гойї, К. Брюллова.

Під час вивчення творчості І. Франка (10 клас, рівень стандарту) запропоновано музичні твори М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, А. Кос-Анатольського та ін. до творів І. Франка, фортепіанну музику Ф. Шопена, а також ілюстрації А. Базилевича, «Сікстинська мадонна» С. Рафаеля, ілюстрації до збірки «Зів'яле листя» А. Чебикіна.

Твори Лесі Українки «Contra spem spero!», «Слово, чому ти не твердая криця...», «Мріє, не зрадь», «Стояла я і слухала весну...» (10 клас, рівень стандарту) рекомендовано подавати в тісному зв'язку із музикою П. Чайковського, Ф. Шопена, Т. Шумана, Л. Бетховена, живописними роботами І. Айвазовського і О. Мурашка – улюблених митців поетеси.

Пісні на слова О. Олеся в сучасному виконанні М. Бурмаки, О. Короля, гурту «Кому вниз» рекомендовано під час вивчення поетичних творів митця («З журбою радість обнялась...», «Чари ночі», «О слово рідне! Орле скутий!...») (10 клас, рівень стандарту).

Творчість П. Тичини («Арфами, арфами...», «О панно Інно...», «Ви знаєте, як липа шелестить...», «Одчиняйте двері...», «Пам'яті тридцяти») (11 клас, рівень стандарту) буде повніше представлена за умови взаємозв'язку з музичними творами Б. Фільц, П. Синиці, Г. Ляшенка на слова поета, роботами художників М. Жука, А. Петрицького, В. і Ф. Кричевських.

Ці приклади демонструють генетичний зв'язок між різними видами мистецтва, зокрема літературою (ліричними

творами), музикою, живописом, які споріднені за своєю природою й внутрішньою структурою. Тому вважаємо, що аналіз ліричних творів стає ґрунтовнішим, якщо через асоціації (звук, колір), пробуджені твором музичного та образотворчого мистецтва, створюється цілісний художній образ, який допомагає глибоко зрозуміти літературний твір.

Відповідно актуальними в сучасному освітньому процесі все більше стають не репродуктивні, а компетентісно зорієнтовані творчі завдання. Пропонуємо деякі з них.

- Перед вами картина з подвійним змістом відомого українського художника й педагога О. Шупляка. Назвіть перші два рядки поезії Т. Шевченка, які надихнули художника на написання цього полотна (7 клас). («Мені тринадцятий минало, / я пас ягнята за селом»).

- Розгляньте картину А. Васнецова «Зимовий сон». З яким твором В. Підпалого ви асоціюєте це полотно? Які художні образи об'єднують ці два твори різних видів мистецтва? (8 клас).

- Перед вами картина В. Васильківського «Козак у степу. Тривожні знаки». Ілюстрацією до якого вивченого вами літературного твору може слугувати це полотно? Свою думку аргументуйте (9 клас).

- Розгляньте ілюстрацію Андрія Чебикіна до збірки Івана Франка «Зів'яле листя». Які ознаки авторського письменницького стилю передає ця робота художника? Свою відповідь підтвердіть прикладами різних художніх засобів (10 клас).

- Вашій увазі – оригінальний зразок футуро-авангарду – скульптура «Карусель П'єро» Олександра Архіпенка, який першим у скульптурі почав розписувати поверхню фарбами. У «скульптуро-живопису» колір підкреслює рельєф, а рельєф доповнює колір. Назвіть українського поета початку ХХ століття, творчість якого є також своєрідним авангардним експериментом. Укажіть літературний твір, форму і зміст

якого, на Вашу думку, могла б передати ця скульптура Олександра Архіпенка. Поясніть чому (11 клас).

- «Музичне малювання слова» і «словесне малювання музики» (із використанням фрагментів музичних творів різного характеру й темпу). Так, під час роботи над поезією П. Тичини «Ви знаєте, як липа шелестить...» (11 клас) пропонуємо учням для прослуховування фрагменти музичних творів (В. Моцарт «Симфонія № 40», П. Чайковський «Іспанський танець», Б. Лятошинський «Слов'янська увертюра», Л. Бетховен «Соната №17, Ч.ІІІ», Ф. Ліст «Мрії кохання»). Ставимо питання: «Який із запропонованих музичних фрагментів найвиразніше передає настрій ліричного героя? Чому?» Учні за виражальними ознаками музичного твору визначають відповідний музичний фрагмент, тим самим створюють цілісний словесно-музичний образ.

- Лінгво-музичне дослідження поезій (пояснення етимології слів через музичні терміни); наприклад, енгармонізм у творах Павла Тичини (цикл «Енгармонійне»), елегія як жанр у творчості Лесі Українки («До мого фортепіано»), Б.-І. Антонича (збірка «Три перстні»).

- Дослідження змісту поезії через звукові та зорові асоціації, характеристика словесних і музичних образів, проведення паралелей між ними (диференціація слів-звуків, слів-кольорів). Наприклад, звукові образи: «хочу крізь сльози сміятись, серед лиха співати пісні», «стояла я і слухала весну» (Леся Українка); «Гомонять-бринять пісні / Голосні» (М. Вороний); «Арфами, арфами /— золотими, голосними обізвалися гаї / Самодзвонними», «Скрізь поточки як дзвіночки, жайворон /як золотий /З переливами» (П. Тичина); «Сміються, плачуть солов'ї» (О. Олесь); кольорові образи: «Я на вбогім сумнім перелозі / Буду сіять барвисті квітки» (Леся Українка); «лине вся в прозорих шатах, / У серпанках і блаватах», «А вона, як мрія сну /Чарівна, /Сяє вродою

святою,/ Неземною чистотою, / Сміючись на пелюстках,/ На квітках/ Променистою росою» (Микола Вороний); «йде весна запашна квітами перлами закосичена» (Павло Тичина) тощо.

- Створення цілісного художнього образу (інтенціоналу) через визначення нейтрального значення, музичної та художньої асоціацій. Наприклад, «шумлять щасливі води» (яскраво «розфарбований» метафоричний епітет із твору М. Рильського «Молось і вірю...»): нейтральне значення – шуміти – «видавати, утворювати шум», переносне

- «проходити жваво, бурхливо» (про життя, молодість)); щасливий – «який має щастя, зазнав щастя, радості»; вода – «прозора безбарвна рідина»; кольорова асоціація – світлі, небесно-сині кольори; музична асоціація – весела швидка мажорна мелодія; інтенціонал – молодечий оптимізм, життєдайна енергія.

- «Живописна асоціація» (із запропонованих творів образотворчого мистецтва (наприклад, дві картини І. Айвазовського, на одній із яких змальовано бурхливе море, на іншій – штиль). Працюючи над аналізом поезії І. Франка «Гімн», пропонуємо учням дати аргументовану відповідь на запитання: «На якій із картин краще передано «дух вічного революціонера?» та ін.

Подібні завдання дають змогу застосувати знання з різних видів мистецтв під час вивчення української літератури, сприяють розвиткові логічного мислення, умінь співставляти й аналізувати твори різних видів мистецтв, підвищують рівень IQ учнів, що є надзвичайно актуальним, адже сприяє формуванню гармонійно розвиненої, культурологічно компетентної особистості, здатної до пошуку і творчості, що відповідає вимогам Нової української школи і є сучасним продовженням ідей Н. Волошиної.

Література

1. Волошина Н. Й. З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 9–18.
2. Волошина Н. Й., Жила С. О. Твори споріднених галузей мистецтва на уроках літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 2. С. 2–5.
3. Жила С. О. Оцінка педагогічної спадщини Ніли Волошиної провідними методистами й словесниками України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Випуск 140. С. 222–228.
4. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: моногр. Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2004. 360 с.
5. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі. *Українська мова й література в середніх школах, в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2010. № 10. С. 3–13.
6. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: моногр. / Т. О. Яценко та ін. Київ: Пед. думка, 2012. 200 с.
7. Українська література. 5–9 класи : навч. прогр. для загальноосвітніх навч. закл. 2017 р. *Дивослово*. Спецвипуск. 2017. № 7–8. С. 56–100.
8. Українська література. 10–11 класи : навч. прогр. для загальноосвітніх навч. закл. / Р. В. Мовчан, С. Р. Молочко та ін. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.

Мхитарян Ольга Дмитрівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
e-mail: olgamhitaryan05@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

***Ключові слова:** читацька компетентність, засоби інформаційно-комунікаційних технологій, фактори літературного розвитку.*

Становлення сучасного інформаційного суспільства зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, розроблення технологій розвитку й саморозвитку конкурентоспроможної особистості, яка прагне до творчого перетворення себе та світу. Проблема формування компетентного учня-читача набуває особливого значення в умовах запровадження в освітню галузь засобів інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що є пріоритетним фактором модернізації вітчизняної освіти відповідно до Концепції нової української школи, за якою розбудова сучасного освітнього середовища пов'язується з переходом запровадження ІКТ в освітній галузі від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності [2, с. 29].

Психологічні засади використання ІКТ, окреслені О. Тихомировим, О. Машбіц, В. Рубцовим, полягають у тому, що інформаційні технології розглядаються не лише як засіб обробки інформації, а і як чинник впливу на психіку людини, який повинен підвищити продуктивність праці людини, збагатити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку

особистості. Розв'язанню проблеми сприяють установлені фахівцями (Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко та ін.) вікові психо-розумові й психологічні фактори навчання учнів певного віку. Дидактичні аспекти проблеми компетентісно спрямованої навчальної діяльності з використання засобів ІКТ висвітлено в працях як зарубіжних (О. Едвардс, Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева, С. Пейперт), так і вітчизняних учених (Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія, Є. Полат), якими з'ясовано провідні принципи, форми й методичні прийоми організації навчальної взаємодії на основі ІКТ.

Специфіку формування читацької компетентності учнів окреслено О. Ісаєвою, Л. Мірошниченко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко, у працях яких уточнено категоріальний апарат проблеми, структуру поняття та методичні умови його реалізації. Методичні основи використання засобів ІКТ в процесі літературної освіти визначено в дослідженнях про застосування мультимедіа в навчанні літератури (О. Авраменко); вивчення художніх творів із використанням відеофрагментів (Т. Бабійчук); комп'ютерні (В. Оліфіренко) та інтермедійні (В. Різун) технології на уроках літератури; особливості медіанавчання в ході інтерсуб'єктного вивчення літератури (В. Уліщенко); формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами ІКТ (Л. Назаренко). Однак досі немає системного дослідження педагогічних умов і шляхів формування читацької компетентності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що призводить до читацьких труднощів школярів та позбавляє вчителя конкретних методичних рекомендацій щодо специфіки цієї роботи.

Метою дослідження є визначення провідних факторів оптимального використання інформаційно-комунікаційних

технологій у навчанні літератури для ефективного формування читацької компетентності школярів.

Оскільки в контексті завдань сучасної шкільної освіти ключовим поняттям стає компетентнісний підхід, результативними ознаками якого є сформованість компетенцій і компетентностей учнів, передусім слід уточнити зміст цих дефініцій та взаємозв'язки між ними.

Розводячи означені поняття, дотримуємося позиції науковців [3], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими учнем у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метаякостями, що складають ключову компетентність. Компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузева) компетентності, тому *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики.

Використання засобів ІКТ на уроках літератури, як підкреслює Л. Назаренко, уможливорює більшою мірою розвиток таких *предметних компетентностей*: а) літературної (володіння знаннями з літературної критики, історії й теорії літератури, осмислення художніх явищ на тлі епохи, відомостей про життєвий і творчий шлях письменників, проведення аналогій з історичними подіями, емоційними почуваннями, фактами мистецької культури, розуміння жанрово-родової специфіки художніх творів); б) проектно-технологічної, а також *ключових*: а) інформаційно-

комунікаційної (використання засобів ІКТ, джерел Інтернету), б) соціальної (формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів); в) мотиваційної (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання); г) функціональної (вміння оперувати набутими знаннями, навичками) [1, с. 55–56]. Маємо на увазі модель читацької компетентності учнів, що є системою компетенцій, формування яких засобами ІКТ передбачає посилену увагу словесника до вдосконалення їхньої ключової інформаційно-комунікаційної компетенції.

Це сприяє виробленню в учнів однієї з десяти ключових компетентностей для успішної життєвої самореалізації, акцентованих в Концепції нової української школи, – *інформаційно-цифрової*, що означає впевнене, критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією, передбачає засвоєння основ програмування, розвиток алгоритмічного мислення, роботу з базами даних, сформованість навичок безпеки роботи в Інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією [2, с. 11].

Попри поширеність у науково-методичній літературі різних термінів, саме дефініція «інформаційно-комунікаційні технології» є більш місткою й теоретично виправданою для формування читацької компетентності учнів, адже впровадження ІКТ у навчальний процес передбачає дидактичний вплив за допомогою комп'ютерної техніки, що одночасно спирається на застосування: 1) *інформаційних технологій навчання*, до яких належать педагогічні технології, що використовують спеціальні способи, програми й технічні засоби (кіно-, аудіо- й відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією (І. Захарова); 2) *комп'ютерних технологій навчання* – технологій, що використовують комп'ютер (Г. Селевко); 3) *мультимедійних технологій*, призначених для обробки

інформації та інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером в інформаційному суспільстві (І. Вернер); 4) *мультимедійних засобів* – комплексу апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовують графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео («Енциклопедія освіти»); 5) *мультимедіа* – взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням гіперпосилань, тобто поєднання тексту, звуку, графіки, а частіше – анімації й відео (словник «Основні поняття і визначення прикладної інтернететики»)[5, с. 265–267].

Тож розуміння *інформаційно-комунікаційних технологій* як джерела полісенсорної інформації й ефективного чинника організації диференційованого процесу навчання та його інтенсифікації дає змогу в аспекті порушеної проблеми трактувати це поняття як комплекс методів, прийомів і засобів, що ґрунтуються на використанні комп'ютерних навчальних програм, забезпечуючи інтерактивну взаємодію учасників навчально-виховного процесу та створення інформаційного продукту педагогічного призначення.

Реалізація компетентнісного підходу на уроках літератури засобами ІКТ передусім вимагає врахування вікових психо-розумових особливостей учнів. Зважаючи на те, що, наприклад, підлітки вирізняються з-поміж інших вікових груп високою комунікативною активністю, емоційністю, категоричністю суджень, яка поєднується з неприхованим інтересом до «Іншого» (В. Уліщенко), у процесі формування їхньої читацької компетентності необхідно звертати увагу на різні форми взаємодії (очну – заочну, індивідуальну – парну – групову), види завдань (прямі, проблемні, пізнавальні, філософсько-рефлексивні, конструктивно-творчі).

Цьому слугуватимуть такі *прийоми медіанавчання*:
1) інтернет-діалог (здійснення комунікації через e-mail

(електронну пошту), чат, форум, Skype); 2) інтернет-змагання (проведення олімпіад, конкурсів, тестування); 3) інтернет-пошук (здійснення індивідуального та колективного пошуку літературознавчого, культурологічного, історичного, бібліографічного матеріалу, що безпосередньо стосується художнього твору, критичний аналіз інформації, її структурування й підготовка для презентації іншим читачам); 4) робота з гіпертекстом (з інтерактивною мультимедійною таблицею тощо); 5) робота з підлітковою періодикою (залучення учнів-підлітків до читання періодичних видань, участі в іграх, вікторинах на літературну тематику) [4, с. 209].

Відповідно пріоритетними *видами літературних робіт* учнів стають: а) підготувати інсценізацію уривку з твору, розіграти його, зняти на відео, підготувати коментар щодо побаченого й прочитаного; б) написати подібний твір, продовження літературного тексту, анотацію, відгук, електронний лист герою або автору й розмістити їх у мережі; в) створити обкладинку до твору, проілюструвати фрагменти, які сподобалися, використовуючи засоби ІКТ; г) дібрати додаткову інформацію, створити електронну базу з вивчення життєвого й творчого шляху письменників; ґ) здійснити аналіз художнього твору, результати подати у вигляді оригінального електронного продукту: кросворду, вікторини, клоуз-тесту, логічного ланцюжка тощо, зібраних в портфоліо [1, с. 85].

Однак методика застосування ІКТ передбачає й ретельне врахування освітніх ресурсів традиційного навчання, тому інтеграція медіаосвітніх дискурсів у вивчення будь-якого предмета повинна відбуватися поступово (Г. Клочек), а використання мультимедійних засобів – диктуватися логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках літератури розумно поєднуються зі словом учителя (Є. Пасічник).

Отже, основними факторами розроблення словесником оптимальних моделей доцільного застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання в ході формування читацької компетентності учнів є: 1) усвідомлення суті компетентнісного навчання літератури; 2) глибокі знання закономірностей вивчення літератури учнями певного вікового періоду; 3) засвоєння широкої палітри відомих засобів ІКТ та педагогічна майстерність їх використання в навчально-виховному процесі на уроках літератури.

Література

1. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій : ... дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Миколаїв. нац. ун-т. Миколаїв, 2015. 304 с.
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: [http://mon.gov.ua/Новини %202016/ 12/05/konczepczya.pdf](http://mon.gov.ua/Новини_%202016/12/05/konczepczya.pdf).
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): моногр. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
4. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі : ... дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т. Київ, 2012. 456 с.
5. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): моногр. Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.

Пономарьова Катерина Іванівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: k_ponom@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *комунікативна компетентність,
навчання молодших школярів української мови.*

Компетентнісний підхід у системі початкової мовної освіти передбачає спрямованість змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання української мови на формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів.

Комунікативна компетентність молодшого школяра виявляється в здатності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух чи прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних і життєвих ситуаціях [2, с. 90].

Складники комунікативної компетентності молодшого школяра стали орієнтиром для визначення в новому Державному стандарті початкової освіти очікуваних результатів навчання учнів 1-4 класів у мовно-літературній освітній галузі. Вони передбачають формування таких умінь: взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймати, аналізувати,

інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови; досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [1, с. 4].

На досягнення зазначених результатів спрямовано п'ять змістових ліній («Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища»), які представлені в типовій освітній програмі мовно-літературної освітньої галузі [3, с. 4].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти й типової освітньої програми пріоритетним у навчанні молодших школярів української мови є розвиток різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

В основі розвитку навичок мовленнєвої діяльності лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Тому, починаючи з першого класу, на уроках української мови передбачена робота над формуванням аудіативних умінь двох рівнів: 1) усвідомлення значень окремих елементів тексту (слів, словосполучень, речень); 2) розуміння тексту (його теми, фактичного змісту, основної думки, окремих особливостей побудови, стилю).

Важливе місце в мовленнєвому розвитку учнів початкових класів займає формування навичок усного діалогічного і монологічного мовлення (говоріння). Робота над діалогом передбачає два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту; 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування. Формування усного

монологічного мовлення має здійснюватися шляхом переказування прочитаних чи прослуханих текстів та побудови власних висловлень на основі побаченого, прочитаного, пережитого. На формування аудіативних умінь і навичок усного мовлення спрямована змістова лінія «Взаємодіємо усно».

Одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності учнів початкової школи є читання. У 2–4 класах йому відведено окремі уроки. Однак на уроках мови читання також є об'єктом навчальної діяльності, специфіка якої полягає в зосередженні уваги учнів на правильному вимовлянні слів відповідно до орфоепічних літературних норм та усвідомленні їх лексичного значення, інтонуванні речень, різних за структурою, метою висловлювання та інтонацією, змістовому виділенні речень за допомогою пауз, мелодики тощо. Формування і розвиток читацької навички передбачено змістовою лінією «Читаємо».

Розвиток писемного мовлення молодших школярів полягає у формуванні вмінь записувати свої думки, враження, спостереження за подіями оточуючої дійсності. Цей процес передбачено здійснювати за такими напрямками: 1) писати докладні та вибіркові перекази прочитаних або сприйнятих на слух текстів; 2) будувати власні письмові висловлення (розповіді, описи, міркування) на близькі, зрозумілі й цікаві для молодших школярів теми; 3) створювати висловлення з безпосередньою комунікативною метою (лист, оголошення, привітання, запрошення, інструкція і т. ін.). Зміст та очікувані результати з формування писемного мовлення визначено в змістовій лінії «Взаємодіємо письмово».

У зв'язку зі значним впливом на формування світогляду школярів медіа-продуктів, важливо вже в молодшому шкільному віці навчити дітей адекватно сприймати їх і відповідним чином реагувати на інформацію,

яку вони несуть. Тому у зміст початкового курсу мовно-літературної освіти введено нову лінію – «Досліджуємо медіа», яка передбачає опрацювання візуальних медіа (світлина, малюнки, комікси, журнали, книжки), аудіовізуальних (мультфільми, фільми), інформації з Інтернет, рекламних текстів тощо.

Необхідною умовою мовленнєвої діяльності є вільне володіння мовою, яке формується шляхом засвоєння початкових лінгвістичних знань. Цьому аспекту початкової мовної освіти присвячена змістова лінія «Досліджуємо мовні явища». На теоретичному рівні в початковій школі передбачена пропедевтична робота над формуванням в учнів знань про одиниці таких мовних рівнів: текстологічного (будова тексту, типи і стилі текстів); синтаксичного (словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання й інтонацією, звертання, головні і другорядні члени речення, однорідні члени речення); морфологічного (частини мови, їх граматичні форми); лексичного (значення слова, лексичні групи слів (багатозначні слова, пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми), лексична сполучуваність слів); фонологічного (звуки мовлення, склад, наголос, інтонація).

Компетентнісний підхід у навчанні української мови вимагає переосмислення ставлення до формування знань про мову і мовних умінь. З цією метою слід чітко розмежовувати два напрями у вивченні мовної теорії: формування знань про мову і розвиток умінь правильно й доречно використовувати мовні засоби. У процесі навчання повинні реалізовуватися обидва напрями. Однак пріоритетним є розвиток практичних умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням мовних засобів відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних норм літературної мови.

Для успішної реалізації зазначеного змісту початкової мовної освіти необхідно добирати ефективні комунікативно

спрямовані методи, прийоми, засоби і форми організації навчальної діяльності.

Компетентнісно орієнтоване навчання передбачає використання методів і прийомів, які забезпечують активну діяльність учнів. Зокрема, для початкової школи прийнятними є такі групи методів: продуктивні (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці); евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення); інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів найбільше сприяє формуванню комунікативної компетентності молодших школярів, оскільки їх застосування передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної дитини, дають їй можливість продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками навчального процесу.

Форми організації навчання української мови в початковій школі також потребують змін. В умовах компетентнісно орієнтованого навчання перевага надається формам, які забезпечують постійну взаємодію учасників навчального процесу, створюють такі мовленнєві ситуації, за яких кожний учень має можливість безпосередньо спілкуватися з іншими школярами, висловлювати свою думку, переконувати інших, заперечувати, вербально презентувати результати своєї навчальної діяльності тощо.

Найбільш цінними з цієї точки зору є організація роботи в парах, групах.

Реалізація компетентнісного підходу вимагає оновлення засобів навчання. Актуальним є створення нових підручників, посібників, мультимедійних засобів, різноманітного дидактичного матеріалу. Створення нового навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати з урахуванням функцій, які на нього покладені. При компетентнісному підході засоби навчання повинні виконувати не тільки інформаційну, а й мотиваційну і розвивальну функції.

Зокрема, засобами мотивації вивчення української мови в початковій школі є завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів, цікавий текстовий та ілюстративний матеріал підручників і посібників, дидактичні ігри, вправи, що передбачають нестандартний і цікавий для учнів процес виконання тощо.

Із метою реалізації розвивальної функції в сучасних навчальних засобах повинна бути система завдань, спрямована на розвиток пізнавальних здібностей учнів, формування умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, а також на формування здатності застосовувати набуті знання, уміння, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях.

Крім того, вкрай важливо сформувати в молодших школярів загальнонавчальні уміння і навички – важливий складник ключової компетентності уміння вчитися. З цією метою в підручниках і посібниках мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т. ін.

Характерними для сучасних підручників із української мови є такі ознаки: цілісна система завдань і вправ,

Попова Людмила Олександрівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: popovaludmila2019@ukr.net*

ІНТЕГРОВАНІЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

***Ключові слова:** міжпредметна інтеграція,
міжпредметні зв'язки, метод проектів, інтегрований
проект, монопредметний проект.*

Одним із завдань сучасної загальної середньої освіти є формування ключових і предметної компетентностей здобувачів освіти. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема впровадження міжпредметної інтеграції – методично правильної і доцільної, логічної і виправданої інтеграції важливої для учнів інформації в межах вправи або комплексу їх на текстовій основі, під час інтегрованого уроку або виконання навчального інтегрованого проекту. Засобом інтегрування навчального змісту є спільні для всіх шкільних предметів наскрізні змістові лінії; вони корелюються з окремими ключовими компетентностями і сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях [2, с. 7].

Вивчення наукових праць українських учених засвідчило дискусійність у трактуванні поняття «міжпредметна інтеграція» та його зв'язком із терміном «міжпредметні зв'язки». На основі аналізу праць О. Біляєва, Л. Варзацької, С. Гончаренка, О. Кучерук, І. Кучеренко та ін., результатів опрацювання лексикографічних видань ми дійшли висновку, що міжпредметну інтеграцію доцільно визначати як синтез змісту навчальних предметів для узгодженої і скоординованої освітньої діяльності учнів, створення на уроках української мови оптимального лінгвокогнітивного освітнього середовища. Міжпредметні зв'язки здебільшого реалізуються на рівні дидактичного матеріалу – текстів різної жанрово-стильової належності, слів і словосполучень, фразеологізмів, об'єднаних певною тематикою, а власне міжпредметна інтеграція – під час виконання учнями інтегрованих проєктів, у процесі інтегрованих уроків.

Одним із засобів реалізації міжпредметної інтеграції в процесі навчання української мови є інтегрований проєкт. Ефективність методу проєктів на уроках української мови в старших класах обґрунтована в наукових студіях З. Бакум, Л. Варзацької, Л. Кратасюк, В. Нищети, О. Полінок, Н. Солодюк та ін. Лінгводидакти узагальнили погляди на визначення поняття «метод проєктів», класифікували види проєктів і сформулювали особливості реалізації окремих із них, переконливо довели, що «у структурі уроку української мови і мовлення метод проєктів забезпечує передусім мотиваційну включеність учня у процес пізнання, завдяки чому створюються оптимальні умови для активності його як співтворця на всіх етапах пізнавальної діяльності.

Стає можливою постановка і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні внутрішньопредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, у процесі розв'язання яких учні включаються в цілевизначення, планування, організацію власного учіння, рефлексію – опановують усю сукупність оргдіяльнісних умінь» [1, с. 179].

На наш погляд, більш продуктивним буде використання інтегрованих проектів у 10-11 класах, оскільки учні вже мають міцну основу знань із української мови й предметів соціально-гуманітарного та природничо-математичного циклу, умінь працювати з довідковою літературою, навичок самостійної пошукової роботи, досвіду організації власної дослідницької діяльності, можуть прогнозувати її результат. Зрозуміло, що знання потребують поглиблення, уміння – вдосконалення, досвід – розширення. І все це можливе завдяки використанню в освітньому процесі таких проектів, оскільки супровідна мета методу проектів загалом, а інтегрованих зокрема, полягає в тому, щоб навчити учнів працювати в колективі – мікросоціумі, – а отже, вчитися толерантного спілкування, усвідомлено інтегрувати знання з різних галузей науки, використовувати необхідну інформацію для розширення здобутих знань. Відмінність інтегрованого проекту, порівняно з монопредметним, полягає в тому, що учні синтезують знання з різних навчальних предметів, набувають навичок аналізування, узагальнення й систематизації одержаної інформації, встановлюють причиново-наслідкові зв'язки між різногалузевою термінологією тощо, тобто відбувається «багатовекторне застосування знань з мови» (Н. Солодюк).

На нашу думку, цікавими для учнів стануть такі інтегровані проекти: «Здорове довкілля» (результат – агітаційні відеоролики з проблеми екологічної безпеки),

«Формула його успіху» (результат – збірник портретних нарисів), «РЕКОМЕНДУЮ!» (результат – мультимедійна презентація улюбленої книги) тощо.

Отже, навчання української мови учнів ліцею на засадах міжпредметної інтеграції сприятиме підвищенню їхньої пізнавальної активності, забезпечуватиме активність і успішність освітньої діяльності, посилюватиме пізнавальну мотивацію, особливо під час виконання інтегрованих проєктів, дасть змогу переконати старшокласників у тому, що «здобуті у процесі навчання української мови знання, набуті вміння й навички мають бути опорою, яка дасть учням змогу реалізувати себе в житті, стати носіями культури свого народу, ініціаторами відновлення й збереження найкращих культурних традицій свого народу» [2, с. 2].

Література

1. Варзацька Л. О. Міжпредметна інтеграція в системі компетентнісної мовної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 177–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44

2. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи. Рівень стандарту. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

Сергієнко Антоніна Антонівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради,
e-mail: antant15@ukr.net*

МЕТОДИЧНЕ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

***Ключові слова:** зміни в освіті, українська література, компетентнісний підхід, предметні та ключові компетентності, сучасні методи, прийоми, технології.*

У наш час світ настільки стрімко глобалізується, що й у освіті не може не відбуватися кардинальних змін. Особливо активно на тлі інших освітніх проблем обговорюється питання, яким має бути сучасний учитель. Зазвичай найчастіше наголошується: відповідальним, соціально активним, креативним, здатним до співпраці та навчання упродовж усього життя. Тому все частіше чуємо: учителі важливі, зміни творять учителі, формула успіху сучасного вчителя, світові освітні тренди тощо. Дійсно, учителі беруть активну участь в усіх перетвореннях, нововведеннях, інноваціях, які здійснюються в освітній сфері, розуміючи, наскільки багато від них залежить. Адже сьогодні ґрунтовні зміни відбуваються у початковій школі, а завтра вони торкнуться основної та старшої школи. Тож педагоги зобов'язані реагувати на виклики часу, соціальні тенденції, суспільні події; обирати найбільш результативні технології та вибудовувати власну траєкторію педагогічної діяльності.

Працюючи в системі післядипломної освіти, можемо сказати, що вчителі мобільні, інноваційні, творчі, оптимістично налаштовані особистості, які розуміють, що від них залежить рівень компетентності покоління Z.

Окрім усього іншого, учителі готуються до сертифікації знань, оскільки держслужба якості освіти затвердила методика оцінювання професійного рівня українських педагогів.

Серед критеріїв оцінювання є такі: здатність планувати і реалізовувати освітній процес на основі особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів; прагнення використовувати педагогічні технології в освітньому процесі; здатність до постійного професійного розвитку, самооцінювання та рефлексії; уміння аналізувати сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності, формувати і розвивати власну інформаційну компетентність та визначати шляхи подальшого саморозвитку тощо [3, с. 1].

На питанні важливості самоосвіти для вчителя-словесника наголошувала відомий учений-методист Волошина Н. Й. У процесі самоосвітньої роботи вчитель «поглиблює і вдосконалює свої знання, опановує досягненнями сучасного літературознавства і методики, передового педагогічного досвіду, оволодіває новими, більш вдосконаленими практичними вміннями, необхідними в роботі» [2, с. 254]. Тому педагоги постійно навчаються, беруть участь у фестивалях, тренінгах, вебінарах, інтернет-змаганнях, майстер-класах та втілюють у практику зміни уже сьогодні.

Фестиваль педагогічних ідей «Фест-Дніпро 2019», який нещодавно відбувся на базі Дніпровської академії неперервної освіти, окреслив спектр методичних уподобань сучасних педагогів, розкрив високий рівень зацікавленості вчителів у сучасних змінах, продемонстрував прагнення до оволодіння новими технологіями, методами, підходами,

зокрема інструментами розвитку когнітивного мислення, акмеологічними стратегіями творчої життєдіяльності, методиками проблемного, інтерактивного, ситуативного навчання, проектними, комп'ютерними та медіаосвітніми технологіями на уроках української мови і літератури. Учителі мали змогу на такому форумі ознайомити колег зі своїм досвідом, отримати від них схвальну оцінку своєї діяльності (це дуже важливо для вчителя), почерпнути нові ідеї, щоб уникнути одноманітності на уроках. Та одним з основних, якому вчителі надавали особливої уваги, було питання формування у школярів необхідних компетентностей завдяки використанню потенціалу навчального предмета «українська література» та оновленню методичного інструментарію.

Згідно з нормативними освітніми документами, ключовими для розвитку літературної освіти є ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Українська література як навчальний предмет має значний потенціал для формування на уроках літератури компетентного учня-читача, здатного до діалогічної взаємодії, відкритого до комунікації з ровесниками, спроможного зрозуміти цінність читання для самореалізації і саморозвитку.

Формування в учнів предметних і ключових компетентностей має відбуватися в єдиній системі використання різноманітних прийомів, методів, дій, операцій, технологій, де діалогічні, групові та інтерактивні форми організації освітньої діяльності учнів стануть пріоритетними.

Працюючи в парах, групах, ротаційних трійках, школярі навчаються брати на себе відповідальність та добросовісно виконувати доручену роль; ухвалювати спільні рішення, відчуваючи себе членом спільноти; усвідомлювати

важливість власної ініціативності, небайдужості, активності у визначенні громадянської позиції.

Щоб зацікавити учнів художнім твором, слід практикувати підготовку рекламних роликів та літературних білбордів, буктрейлерів та презентацій, колажів та летбуків, пазлів і ментальних карт, ілюстрацій та коміксів; створювати віртуальні сторінки письменників у соціальних мережах, акаунти літературних персонажів, листи-звернення, відеолісти тощо.

На уроках літератури необхідно створювати умови для реалізації сучасної «формули читання: ЧИТАЮ = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = ПІЗНАЮ (пізнаю себе і оточуючий світ)» [1, с. 36]. Цікава робота має розпочинатися уже із заголовка твору. Так, щоб діти зрозуміли зміст назви виучуваного твору, можна створити асоціативний кущ, гроно, хмаринку.

Наприклад, до твору М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять» – гуси-лебеді (щасливе дитинство, краса, романтика, єдність людини і природи, добро, любов, плинність життя тощо); до поезії В. Голобородька «З дитинства дощ» – дощ (мрії, спогади, відчуття, тепло, дитинство, безтурботність, захищеність, рідна домівка). Можна запропонувати семикласникам розгадати шифрограму, щоб прочитати заголовок вірша Олега Ольжича, що буде вивчатися на уроці: 4 19 22 20 19 6 31 2 1 4 1 23 11 14 17 1 22 2 16 14 19 22 16 19 3 11 3 «Господь багатий нас благословив» (слід роздати усім картки-дешифратори або відкрити відеослайд: 1-а, 2-б, 3-в, 4-г, 5-г, 6-д і т.п.).

Під час критичного аналізу даного вірша відбувається формування в учнів світоглядних орієнтирів, моральних критеріїв; діти висловлюють власні думки, дискутують про сенс людського життя, патріотизм, віру в краще майбутнє; усвідомлюють необхідність активної життєвої позиції.

Розвивати логічне мислення під час вивчення біографії письменника, учити порівнювати різні явища та давати їм власну оцінку допоможе прийом «Дерево передбачень». Так, отримавши інформацію про творчість Богдана-Ігоря Антонича, одинадятикласники «проріджують» незвичне дерево (плакат-ілюстрацію), на якому прикріплені листочки з характеристикою діяльності поета: патріот, геній, провидець, лірик, художник, митець, лірник, кобзар, містифікатор, язичник тощо. Учні коментують свій вибір, зачитують цитати, знаходять необхідну інформацію, роблять узагальнення, аргументують.

На етапі осмислення змісту прочитаного твору варто застосувати метод «РОФТ (роль, отримувач, форма, текст)». Учні із задоволенням приміряють на себе ролі, обирають співрозмовника для спілкування, пишуть листи, поради, послання. Так, школярі від імені Анни із поезії Ліни Костенко «Кольорові миші» радять читачам завжди залишатися вірними своїм принципам, нікого не боятися, робити добро і вірити, що воно повернеться до тебе сторицею; суддя радить сусідові не чинити зло, бути благородним і допомагати дітям, а хто обрав роль kota, який нявкнув і залив чорнилом вирок на папері, дав пораду Анні, щоб вона завжди вірила, що справедливість переможе.

Таким чином, крім літературних умінь, в учнів формуються такі необхідні компетентності: здатність розрізняти матеріальні й духовні цінності, висловлювати судження про переваги моральних якостей людини, про їх важливість та необхідність плекання таких рис у себе.

У необхідності оволодіння навичками критичного мислення переконалися уже всі, зрозуміли, що розвивати їх треба постійно і систематично. Це такі прийоми та методи: взаємне навчання, мозкова атака, робота за ролями в малих групах, дошка запитань, обмін проблемами, почергові запитання, припущення на основі запропонованих слів, дебати, залиште за мною останнє слово та інші. Цей

методичний інструментарій широко використовується під час аналізу художнього твору, характеристики літературних персонажів, вирішенні проблем, висвітлених автором твору, та розв'язанні життєво важливих ситуацій.

Прагнучи на уроках до відкритості, відвертості, щирості, використовуючи прийоми критичного мислення, слід не забувати про рефлексію, яка спонукає учнів до самовизначення і самооцінювання. Таким цікавим рефлексивним прийомом, крім «Незавершеного речення», може бути «Валіза», яким варто скористатися наприкінці уроку, семестру і навіть навчального року.

Школярам пропонується покласти до валізи відповіді на запитання: «Що ти забираєш із собою з уроків української літератури?» Уміння прорефлексувати, оцінити власну діяльність, критично подивитися на результати, продукти власного навчання є важливою складовою компетентнісного навчання.

Особливу увагу маємо звертати на формування у школярів на уроках української літератури соціальної та громадянської компетентностей, що передбачають становлення свідомого громадянина Української держави, розуміння ним власної відповідальності перед народом, громадою, суспільством, знання національних традицій та культури нашого народу.

Засвоєння таких знань найефективніше відбувається через практичний досвід: наведення прикладів з художніх творів, де герої проявляють активну громадянську позицію; через діалогічну взаємодію з текстом, автором, героями; спілкування з ровесниками тощо.

Наприклад, під час вивчення у 8 класі твору Володимира Дрозда «Білий кінь Шептало», можна спрямувати дискусійне обговорення в русло «Усі різні – усі рівні». Запропонувати учням продумати, в якому суспільстві вони хочуть жити і схарактеризувати його найсуттєвіші позитивні риси, виокремити 2–3 ознаки негативні, що

заважають людині бути вільною. Подискутувати, чи здатен ти самостійно позбутися ланцюгів гніту, чи готовий допомогти іншому, наскільки складно тобі робити власний вибір і чи готовий ти брати відповідальність на себе у складних ситуаціях?

Допомагають учителям чіткіше структурувати навчальний матеріал, урізноманітнити подання навчальної інформації та перевірки її засвоєння мультимедійні продукти.

Використання надзвичайно багатого ілюстративного візуального матеріалу до художніх творів та біографії письменника, зокрема анімацій, відеодемонстрацій, репродукцій картин видатних митців, навчальних фільмів (відеофрагментів), слайдів-шоу, буктрейлерів, скрайбінгів, коміксів, є вимогою часу.

Учителям-філологам необхідно вибудовувати уроки на засадах діалогічності, інтерсуб'єктного навчання, співробітництва, щоб зацікавити учнів емоційно-ціннісною взаємодією з автором-оповідачем та героями твору; сприяти конструктивному діалогу з ровесниками; спонукати до критичного мислення, оригінального вирішення проблем у процесі спілкування, до саморозкриття та самоутвердження.

Література

1. Ісаєва О. О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі* : зб. статей / за заг. ред. І. В. Козлика. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37.

2. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.

3. Сертифікація учителів: як це працює? URL: <https://uk.etcetera.media/sertifikatsiya-vchiteliv-yak-tse-pratsuyue.html>.

Хорошковська Тетяна Петрівна,
науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: khoroshkovska@ukr.net

КЛЮЧОВІ ТА ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, ключові, предметні компетентності.

Формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, є однією зі складових мети освіти, визначеної Законом України «Про освіту»: «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [3].

Про компетентнісний підхід в європейській освіті почали говорити в 1996 році, коли в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано чотири основні принципи, на яких має ґрунтуватись освіта: навчитися жити разом (співпрацювати), навчитися одержувати знання, навчитися працювати, навчитися жити (змістовно, гідно). У цьому напрямі велися довготривалі дослідження, результати яких пізніше було висвітлено в доповіді ради Європи «Ключові компетентності для Європи» (2006).

Сьогодні компетентнісний підхід розглядається як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток компетентностей особистості того, хто навчається.

Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику компетентностей у освітніх системах зарубіжних країн здійснили І. Г. Єрмаков, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко. На сучасному етапі розвитку освіти проблемам формування й розвитку ключових і предметних компетентностей учнів присвячені дослідження багатьох учених, включаючи українських і зарубіжних науковців. Це роботи Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, І. П. Гудзик, І. О. Зимньої, В. М. Краєвського, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьової, А. В. Хуторського та ін. Серед них низка досліджень, присвячених навчанню української мови (як рідної) на засадах компетентнісного підходу (Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В.), формуванню лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови (Сіранчук Н. М.), формуванню морфологічної компетентності учнів на уроках української мови (Варзацька Л. О.), формуванню правописної компетентності учнів на уроках української мови (Бондаренко Н. В.), компетентнісному підходу до вивчення української літератури (Паламар С. П., Фасоля А. М., Шевченко З. О., Яценко Т. О.), навчанню мов національних меншин та зарубіжної літератури на засадах компетентнісного підходу (Бакуліна Н. В., Курач Л. І., Снегірьова В. В., Фідкевич О. Л.), компетентнісно орієнтованому навчанню іноземних мов учнів початкової школи (Басай Н. П., Пасічник О. С., Полонська Т. К., Редько В. Г.), формуванню компетентностей учнів у навчанні історії (Власов В. С., Гупан Н. М., Мороз П. В., Пометун О. І.), тестовим технологіям оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів (Ващенко Л. С., Гривко А. В., Жук Ю. О., Ляшенко О. І., Науменко С. О.) тощо.

Щодо змісту поняття «компетентність», то в Законі України «Про освіту» вона визначається як «динамічна

комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Міжнародний експерт проф. О. О. Крисан у доповіді, представленій у рамках науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія» (2004 р.), визначив компетентності як своєрідні комплекси знань, умінь і ставлень, які людина набуває в процесі навчання і які дають їй змогу розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, характерні для різних сфер діяльності [4, с. 22–24].

О. І. Пометун зазначає, що компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти [5, с. 66]. Н. М. Сіранчук трактує компетентність як «інтегровану якість особистості, що характеризує досвідченість суб'єкта в певній галузі» [8, с. 39].

Компетентність також розглядають як сукупність ключових компетентностей, інтегровану характеристику особистості, яка містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [9].

Найбільш чітко трактування поняття «компетентність», на нашу думку, дає К. І. Пономарьова, яка зазначає, що це «здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях, з метою розв'язання певних життєво важливих проблем» [7]. Окрім того, у літературі визначено систему, або ієрархію, освітніх компетентностей. Так, систему компетентностей на різних рівнях змісту освіти, за О. О. Крисаном [4, с. 22–24], становлять:

– «*надпредметні*» компетентності – такі, що поєднують певний комплекс знань, умінь і ставлень, що

набувається протягом засвоєння всього змісту освіти; їх часто називають «ключовими», «базовими»; вони не пов'язані з конкретним предметом;

– *загальнопредметні компетентності*– учні набувають їх під час вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі в усіх класах середньої школи;

– *спеціальнопредметні*– набуваються учнями під час вивчення конкретного предмета протягом навчального року або ступеня навчання.

За дослідженнями О. І. Пометун [6, с. 16], українські науковці розрізняють *ключові* (надпредметні, міжпредметні) *компетентності*, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загальногалузеві* – набуваються учнями впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усіх класах середньої школи та *предметні компетентності* – набуваються впродовж вивчення того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти [2] до *ключових компетентностей* належать: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність.

Ключові компетентності, як зазначала І. П. Гудзик, «передбачають готовність використовувати засвоєні знання, навчальні уміння і навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вони виявляються у здатності самостійно оцінювати ситуацію, усвідомлювати проблему і планувати дії, необхідні

для її вирішення, контролювати й оцінювати їх виконання. Саме сформованість ключових компетентностей є найголовнішим свідченням якості освіти» [1, с. 3].

Спільними для ключових компетентностей, визначеними Державним стандартом початкової освіти, є вміння «читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [2].

Саме набуття основних життєво необхідних ключових компетентностей дає змогу особистості орієнтуватись у сучасному світі, сприяє формуванню здатності швидко реагувати на запити суспільства.

Література

1. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ. 2008.

2. Державний стандарт початкової освіти. URL:<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 29.04.2019).

3. Закон України «Про освіту». URL:<http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 29.04.2019).

4. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару. Київ: Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.

5. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 2005. № 1. С. 65–69.

6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. *Компетентнісноорієнтована методика навчання історії в основній школі* : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2018. 208 с.

7. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 49–52.

8. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Рівне. 2018.

9. Чернишов О., Чернікова Л. Теорія і практика впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу. *Директор школи. Україна*. 2006. № 3.

Шевчук Лариса Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: sh_l_m@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Ключові слова: компетентнісний підхід, лексична компетентність школярів, словникова робота, вивчення мов, навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з викладанням мовами національних меншин.

Для успішної самореалізації й соціалізації кожної особистості у сучасному суспільстві важливим і необхідним

є досконале володіння мовою або й кількома мовами.

Мова – це «неоціненний скарб народу, найперша ознака його ідентичності у колі інших народів, джерело духовності в найширшому розумінні цього поняття» [5, с. 3]. Для кожної сучасної людини мова є засобом спілкування, висловлення думок і сподівань. Вільне та впевнене володіння мовою потребує філігранного застосування мистецтва володіння словом, що, у свою чергу, мотивує важливість посиленої уваги до формування лексичної компетентності школярів.

Варто підкреслити, що на сторінках наукових досліджень та навчально-методичних видань відображено різноманітні тлумачення щодо сутності лексичного значення слова, багато цікавих ідей щодо змісту й організації словникової роботи учнів, збагачення їхнього словникового запасу, формування лексичної компетентності школярів. Перелічені вище питання висвітлюють такі науковці і методисти як Г. Вайнер, З. Гирич, Н. Голуб, П. Грушніков, І. Гудзик, В. Дороз, Т. Коршун, Л. Кутенко, Н. Костроміна, Т. Лановик, З. Мамутова, Н. Пашковська, К. Повхан, А. Пруднікова, Н. Сіранчук, О. Хорошковська ін. Зокрема, поняття «лексика» розглянуто як сукупність слів, словарний склад мови; лексичне значення слова визначено як «зміст слова, співвіднесеність слова ... з позамовним фактом (предметом, явищем, якістю, процесом дійсності)» [3, с. 56].

Розглянуто проблему сутності лексичної компетентності. Так, у «Концепції компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи», розробленій науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, лексичну компетентність виокремлено у структурі

мовної компетентності і трактовано як «здатність ідентифікувати під час читання і слухання та нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні відповідно до тем, окреслених навчальною програмою, у межах зазначеного мовного матеріалу» [2, с. 17].

Н. Сіранчук, досліджуючи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови, дійшла до висновків, що лексична компетентність – це «здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» [4, с. 40].

Доповнюючи вміщені вище визначення науковців зазначимо, що лексична компетентність є самодостатнім, складним, комплексним поняттям, і, водночас, її складові є вагомими аспектами інших компетентностей (загальнонавчальної, мовленнєвої, соціокультурної і т. ін.). Безсумнівний орієнтир розвитку лексичної компетентності учнів – високий рівень сформованості комунікативної компетентності.

Описаний вище підхід до тлумачення лексичної компетентності визначає основні засади її формування в сучасних школярів. На нашу думку, слід враховувати специфіку мови – чи це рідна мова, чи друга. Для другої мови характерні такі різновиди: українська мова, яка вивчається у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національної меншини, або іноземна мова. Щодо навчання української мови як державної уточнимо, що на специфіку формування лексичної компетентності школярів

суттєво впливає спорідненість / неспорідненість мов. Адже при спорідненості мов лексика, яка вивчається, поділяється на такі групи:

- слова, у яких комплекс звуків і лексичне значення збігаються;
- слова, що мають майже однаковий комплекс звуків, те ж саме лексичне значення;
- слова з однаковим коренем, різними афіксами, спільним лексичним значенням;
- слова, що містять однаковий комплекс звуків, лексичне значення – різне;
- слова, у яких звучання і лексичне значення не збігаються.

Повні чи часткові збіги лексем є і під час вивчення неспоріднених мов, проте їх частка значно менша, ніж при спорідненості мов.

Водночас на особливості формування лексичної компетентності учнів у навчанні української мови у ЗЗСО з навчанням мов національних меншин впливає специфіка мовного середовища. Крім того, варто враховувати, що сучасні школярі часто вивчають не дві мови, а три або й більше, що мотивує внесення відповідних коректив у процес формування лексичної компетентності учнів.

Важливим, на нашу думку, є ґрунтовний підхід до добору слів для поповнення словникового запасу учнів. Вважаємо, що оптимальне змістове наповнення роботи з формування лексичної компетентності доцільно здійснювати на основі врахування парадигматичних і синтагматичних зав'язків між мовними одиницями за таким алгоритмом: слово – сполучуваність морфем у слові – словозміна.

Для лексичної роботи важливим є відпрацювання таких

аспектів як сполучуваність форм слів у словосполученні та реченні, лексичні відтінки слова залежно від контексту, роль і функції слова у тексті.

Засвоєння нових слів має здійснюватися в цікавій формі з врахуванням вікових особливостей школярів. Основний акцент у формуванні лексичної компетентності – наповнення активного словника, використання засвоєної лексики під час комунікації.

Окремої уваги заслуговує добір відповідних методів і прийомів форм навчальної діяльності учнів, використання сучасних медіаресурсів та мережі Інтернет для ефективного формування лексичної компетентності учнів.

Література

1. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання : моногр. Київ – Ніжин : Вид-во «Аспект-Поліграф», 2006. 184 с.

2. Редько В. Г., Полонська Т. К., Пасічник О. С., Басай Н. П. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.

3. Прудникова А. В. Лексика в школьном курсе русского языка: пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.

4. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Рівне. 2018. 428 с.

5. Грищенко А. П., Мацько Л. І., Плющ М. Я., Тоцька Н. І., Уздиган І. М. Сучасна українська літературна мова : підруч. 2-ге вид., перероб. і доповн.; за ред. А. П. Грищенка. Київ : Вища шк., 1997. 493 с.

Яценко Таміла Олексіївна,
*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: tamilakod@ukr.net*

КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Ключові слова: *українська література,
компетентнісний підхід, шкільний підручник, читацька
компетентність учнів.*

У контексті нової парадигми шкільної літературної освіти процесуальні аспекти її модернізації розв'язуються на основі компетентнісного підходу. Відтак набуває актуальності проблема формування ключових і предметної читацької компетентностей учнів у процесі навчання української літератури в ліцеї [1; 2].

Рівень загальноосвітньої підготовки учнів значною мірою обумовлений рівнем сформованості їхньої *читацької компетентності*. Саме читання є не лише одним із основних засобів зацікавлення школярами творами словесного мистецтва, а й найважливішим способом засвоєння базової навчальної інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності та одним із основних чинників саморозвитку юної особистості. Тому вважаємо, що читацьку компетентність доцільно тлумачити як ключову для різних освітніх галузей.

Читацька компетентність як *ключова* – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно

здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька компетентність як *предметна* – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Із огляду на дискусійний характер трактування сутності цієї дефініції, допускаємо можливість визначати її як категорію, структурними компонентами якої є:

- *загальнокультурний* – усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурно-мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими;

- *літературознавчий* – уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору;

- *інтерпретаційний* – знання змісту і проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як

засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;

- *аксіологічний* – розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку;

- *творчо-мовленнєвий* – уміння будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів.

Отже, предметна читацька компетентність – це здатність учня-читача до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості.

Вагомий дидактико-методичний потенціал для розвитку ключових і предметної читацької компетентності учнів ліцею мають нові підручники української літератури. Так, характерною особливістю підручників «Українська література (рівень стандарту)» для учнів 10 класу та «Українська література (рівень стандарту)» для учнів 11 класу (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.), що рекомендовані МОН України для впровадження в шкільну практику, є їх компетентісна спрямованість [3; 4].

В основу цих навчальних книг покладено положення, дотримання яких забезпечуватиме реалізацію ідеї суб'єкт-суб'єктного шкільного навчання української літератури, орієнтованого на формування компетентного учня-читача. Зокрема, засадничі ідеї означених підручників такі:

підручник літератури як ефективний засіб розвитку читацької компетентності сучасного учня; об'єктивний розгляд життя і творчості українських письменників у контексті певної історичної доби та з урахуванням сучасних досягнень літературної критики; розгляд художнього твору як форми суспільної свідомості, естетичного явища, що репрезентує художній напрям чи стильову течію світового і національного мистецтва; аналіз та інтерпретація художнього твору як розкриття авторського задуму, аналіз засобів його реалізації (жанр, система образів, художніх засобів тощо) та формування в учня-читача особистісного ставлення до прочитаного; пріоритет різних видів самостійної діяльності учня-читача; підручник – один із чинників становлення учня як суб'єкта власного читацького й особистісного розвитку.

Підручник розглядається авторами як робоча навчальна книга («самовчитель»), що мобілізує і спрямовує розумові здібності учнів на самостійне опрацювання й осмислення запропонованого навчального матеріалу. Організацію продуктивної самостійної читацької діяльності школярів у процесі роботи з підручниками забезпечує окреслення траєкторії опрацювання його навчального матеріалу. Навчальні цілі кожної теми (оглядове чи текстуальне вивчення) деталізовано у рубриці «Читацький путівник» – конкретно визначено обсяг знань та вмінь, які учні зможуть здобути у процесі вивчення програмової теми, що є основою для розвитку читацької предметної та ключових компетентностей.

Кожен тематичний блок підручника розпочинається коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу. На прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва.

Для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості передбачено наскрізну рубрику «Знайомство здалеку і зблизька», навчальний текст якої конкретизується у підрубриках «Портрет», «Вдача», «Захоплення», «Сторінки життєпису», «Приватне життя» тощо. У біографічному матеріалі акцентується на взаємовпливі життя письменника і його творчості, впливі родини на формування особистості автора, важливості освіти і самоосвіти для подальшого успіху і професійного становлення, еволюції письменницьких зацікавлень і ставлень до різних ідей і тем тощо. Головне призначення цього розділу – викликати в учнів-читачів інтерес до творчості митця, бажання самостійно продовжити роздуми над художніми творами. Достовірність, точність фактів і дат, освітньо-виховна і пізнавальна цінність презентованого біографічного матеріалу, помірне використання фрагментів епістолярно-мемуарних і літературно-критичних джерел були основними критеріями щодо підготовки розділу «Знайомство здалеку і зблизька».

Сформувати в учнів загальне розуміння творчого доробку письменника (історична доба, тематика, проблематика, загальна характеристика творчості) і проникнути в глибини художнього твору, що вивчається текстуально допоможе матеріал наскрізної рубрики «Художній світ письменника». Епіграф до цієї рубрики використано як вираження концепції художньо-публіцистичного тексту про творчість письменника.

Задекларована у передмові підручника ідея діалогічної взаємодії з текстом конкретизується у рубриці «Читацькі діалоги», що містить теоретичний матеріал, поради учням-читачам для налагодження діалогу з текстом художнього твору. Матеріал рубрики спонукає школярів до співпраці, налаштовує на глибоке осмислення прочитаного.

Розвиткові загальнокультурної компетентності учнів сприяє змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань і завдань до неї. Сучасна, пізнавальна та доступна для учнів інформація про українське мистецтво (репродукції творів живопису, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, ідейно-естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо) допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі аналізу та інтерпретації літературного твору, а також формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва.

Запропонована у підручниках система різнорівневих компетентісно орієнтованих запитань і завдань ґрунтується на дотриманні концептуального положення – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів підручника. Так, у рубриці «Запитання і завдання» збалансовано представлено аналітичні запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру з метою перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Завдання сформульовані таким чином, щоб максимально актуалізувати суб'єктний досвід і предметні знання учнів ліцею, спонукати їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень, сприяти виробленню вмінь діалогічного і контекстного прочитання твору, рефлексії виконання запланованого та усвідомленню змін у власному читацькому розвитку.

Виконання деяких навчальних завдань передбачає пошук учнями додаткової інформації в інших джерелах. Тому серед запропонованих завдань є й такі, що потребують додаткових знань (підготувати віртуальну екскурсію до музею, картинної галереї; провести опитування серед друзів

у соціальних мережах; розробити запитання до інтелектуальної гри; підібрати музичний супровід до виразного читання поезії тощо).

Отже, підготовлені на засадах компетентнісного підходу підручники української літератури для 10 і 11 класів закладів загальної середньої освіти ефективно сприятимуть розвитку ключових і предметної читацької компетентності учнів, вихованню особистості інноваційного типу мислення та культури.

Література

1. Про схвалення Концепції реалізації державної програми «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>. Назва з екрану.

2. Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Українська література (рівень стандарту) : наказ МОН України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/>. Назва з екрану.

3. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.

4. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Орion, 2019. 256 с.

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ»: ІСТОРІЯ,
ТЕОРІЯ ТА ІННОВАЦІЇ**

Балаховська Юлія Михайлівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методики викладання
української мови та літератури
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
e-mail: balakhovska@ukr.net*

**КЛАСИФІКАЦІЯ ВИМОГ ДО ЕЛЕКТРОННИХ
ПІДРУЧНИКІВ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

Ключові слова: *підручникотворення, електронний підручник, критерії класифікації вимог до електронних підручників, контент-вимоги, мультимедійність.*

Визначаючи традиційний (паперовий, друкований) підручник одним із провідних засобів навчання української мови та літератури, сучасні науковці-методисти дедалі більше актуалізують проблеми створення навчального ресурсу нового покоління. Цей ресурс, максимально ефективно використовуючи провідні сучасні електронні технології, повинен забезпечувати реалізацію всіх функцій навчального засобу, розширювати та доповнювати їх. Ідеться насамперед про електронний підручник (далі ЕП), який останнім часом є предметом жвавих дискусій між науковцями, освітянами, чиновниками і навіть батьками, студентами та школярами.

За останні 10 років з'явилася численна кількість наукових студій щодо визначення поняття, змістових, технологічних, ергономічних та інших характеристик, структури, етапів створення ЕП. Над загальними питаннями теорії і практики електронного підручникотворення працюють такі вчені-методисти, як О. Жосан, Б. Сусь, В. Биков, В. Волинський, О. Гриценчук, Ю. Жук, С. Іванова, В. Мадзігон, О. Корбут, О. Єсіна, Л. Лінгур, О. Діденко, А. Булда та інші.

Незважаючи на істотну кількість різногалузевих наукових досліджень, поки що не розв'язаними залишаються такі питання: визначення поняття ЕП, зв'язок ЕП із традиційною навчальною книжкою, вимоги до ЕП, структура ЕП, переваги та недоліки ЕП. У полі зору автора цього допису вимоги до ЕП, визначення яких дасть змогу сформуванню чіткі критерії підготовки та експертної оцінки електронних навчальних ресурсів.

Перш ніж говорити про власне вимоги до ЕП, варто кваліфікувати сам термін «електронний підручник». Зокрема О. Жосан у своїх публікаціях наголошує: «слід переглянути ставлення до електронного підручника лише як до “засобу навчання”», «електронний підручник має знайти своє місце у структурі сучасної навчальної літератури – педагогічного, соціального і книгознавчого явища – та досліджуватися не лише в контексті інформаційних технологій, але й у системі тенденцій розвитку навчальної літератури» [2, с. 6].

В «Енциклопедії освіти» подано визначення ЕП, якого додержують більшість українських та зарубіжних науковців: «ЕП – програмно-методичний комплекс, який дає можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його певний розділ і об'єднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, збірника задач і лабораторного практикуму».

Сформулюємо робочу дефініцію ЕП. **Електронний підручник** – це дидактично доцільний, методично наповнений і технічно досконалий мультимедійний навчальний ресурс, який забезпечує організовану вчителем або самостійну навчальну діяльність учня з певного предмета.

Узагальнюючи запропоновані дослідниками та враховуючи переваги й недоліки викладених у науково-методичній літературі класифікацій та вимог до ЕП, спробуємо розробити якнайповнішу їх класифікацію, яка охоплює всі аспекти електронного навчального ресурсу, а саме: його зміст, структуру, оформлення та використання.

1. Загально-нормативні вимоги:

1.1. *Відповідність чинним програмам з навчальних дисциплін.*

1.2. *Нормативність розподілу навчального часу* впродовж уроку, вивчення теми, розділу, курсу в цілому. Обсяг дидактичного матеріалу з певної теми має відповідати визначеній у програмі та календарному плануванні кількості годин на вивчення кожної теми курсу.

1.3. *Зорієнтованість на провідні фахові концепції навчання* шкільних предметів.

1.4. *Узгодженість із Державним стандартом освіти.* Чинний Державний стандарт передбачає навчання мови й літератури на основі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

1.5. Уточнення, доповнення та вдосконалення змісту відповідно до щорічних методичних рекомендацій МОНУ щодо вивчення певних дисциплін у поточному навчальному році. Ця вимога має реалізуватися через систему оновлень програмного забезпечення та перезавантаження новіших версій електронних документів. Порівняно з паперовими виданнями це можна зробити доволі оперативно. Наприклад, коли творчість певного письменника вилучають із програми,

відповідний розділ ЕП в новішій версії видаляється або й замінюється іншою темою, котру додали чи розширили.

2. **Дидактичні вимоги** стосуються змісту навчального матеріалу в ЕП, способів його представлення та методики опрацювання.

2.1. *Обумовленість загально-дидактичними та власне методичними принципами навчання.* Йдеться насамперед про науковість, системність, послідовність, доступність викладу, зв'язок навчання із життям, відповідність віковим та психологічним особливостям школярів, наочність та інші принципи, які докладно висвітлені в педагогічній та методичній літературі. Автор гарного ЕП має подбати про те, аби його ресурс сприяв формуванню пізнавальної, пошукової та дослідницької компетентностей школярів.

2.2. *Відбір та структурування навчального матеріалу на основі провідних методичних підходів* (особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та інших). Слід зауважити, що згідно цих вимог ЕП має забезпечити реалізацію ідеї суб'єкт-суб'єктного навчання, містити різні методи, прийоми та форми активного та інтерактивного навчання, матеріали для організації проектних технологій. Також дидактичне наповнення ЕП та його методичний апарат має гарантувати формування всіх видів ключових та спеціальних компетентностей, зокрема: читацької, літературознавчої, комунікативної, лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної та інших.

3. **Контент-вимоги** стосуються особливостей змістового наповнення, його структурування, залучення різних типів інформації, комбінування їх.

3.1. *Поєднання всіх базових структурних компонентів класичного підручника* (основний текст, додаткова інформація, методичний апарат орієнтування, завдання для контролю та самоконтролю процесу та рівня засвоєння) *та*

електронних за стосунків (гіперпокликання, онлайн-консультації, самоконтроль виконання, хмарні технології).

Для підручника з української мови з-поміж традиційних компонентів мають бути дефініції та характеристики лінгвістичних та мовленнєвознавчих понять; правила правопису, слововжитку, орфоепії тощо; навчальні завдання різних типів, форм і видів, розроблені з урахуванням викладених вище дидактичних вимог; глосарій; апарат орієнтування, алгоритми всіх видів мовних розборів, лінгвістичних аналізів та ін. Серед віртуальних застосунків можна назвати перехресні покликання на всі наявні у шкільному курсі терміни, база самоперевірки (доступ після або в процесі виконання вправ), хмарні сервіси для роботи над мовознавчими проектами тощо.

Специфіка контенту ЕП з української літератури – це інтегрування двох видів навчальних видань, хрестоматії та власне підручника, який охоплює матеріал з теорії літератури, літературну критику та висвітлення історико-культурного контексту становлення красного письменства України. Усі поняття з теорії літератури, вивчення яких передбачено програмою, мають бути оформлені в тексті як гіперпокликання. Так само клік мишкою на прізвище будь-якого письменника в ЕП має переадресовувати учня до біографії митця та бібліотеки його творів. Виходячи з того, що обсяг ЕП, так само як і друкованого, обмежений (хоч замість кількості сторінок та ваги тут ідеться про число гігабайтів), маємо зауважити, що хрестоматійний блок ЕП з літератури має містити тільки твори для текстуального вивчення, та позакласного читання. Щодо інших творів певного автора, у підручнику потрібно давати актуальні покликання на віртуальні сторінки, де ці твори можна знайти. Під час завантаження навчального ресурсу на носії, де активовано доступ в інтернет, ці покликання мають автоматично оновлюватися. Одним із важливих елементів

ЕП з літератури мають бути блоки тестових завдань відкритої та закритою форм, питання літературних диктантів тощо. Не зайвими тут будуть і практичні рекомендації щодо інсценування літературних шедеврів.

Отже, ЕП не має за своїм змістовим наповненням протиставлятися традиційному друкованому навчальному виданню. Він є наступним еволюційним кроком, тому має розвивати, вдосконалювати та продовжувати всі позитивні здобутки українського підручникотворення, наповнюючи їх продуктивним інноваційним змістом та новими віртуальними формами вираження.

3.2. Мультимедійність ЕП передбачає застосування в цьому навчальному ресурсі всіх видів інформації, яку можна передавати в електронному вигляді: текстова, візуальна (статична й динамічна), аудіо; використання 3D – технологій для проектування і моделювання об'єктів навколишньої дійсності. Звісно, на сучасному уроці вчитель застосовує як допоміжні засоби навчання чи не всі названі види наочності, однак ЕП має інтегрувати та організувати їх.

4. Інтерфейс-вимоги. До цієї групи вимог залічуємо ті, що забезпечують високий рівень ефективності використання ЕП в навчальному процесі.

4.1. Ергономічні вимоги обумовлюють зручність роботи учня з ЕП, яка охоплює множину всіх властивостей електронного ресурсу, що характеризують ступінь комфортності у взаємодії учня і навчального засобу. До таких, зокрема, належить зрозуміле логічне меню, прості комбінації команд, можливість транспортувати інформацію в інші комп'ютерні застосунки.

4.2. Технічні вимоги до оформлення ЕП передбачають визначення розміру базових шрифтів, розміщення малюнків, схем, супутніх відеоматеріалів належної розподільної здатності та відповідної якості.

4.3. *Дизайнерські вимоги.* ЕП, як більшість сучасних сайтів та блогів мають прописуватися на базі типових електронних шаблонів. Це мінімізує затрати учнівського часу на освоєння особливостей користування тим чи тим підручником. Головною вимогою в цій групі є така: не переобтяжувати форми викладу, надаючи більшої уваги змісту. Нехай краще на екрані-сторінці міститься одне визначення, одне правило чи текст однієї поезії.

Висновки. Якість ЕП може бути адекватно визначена і виміряна тільки тоді, коли достеменно відомі чіткі нормативні вимоги, які ставляться до навчального засобу такого типу. Основними вимогами до ЕП бачаться такі: загально нормативні, дидактичні, контент-вимоги та інтерфейс-вимоги, які охоплюють найважливіші аспекти змістового наповнення та оформлення електронного освітнього ресурсу, проілюстровані на прикладі ЕП з української мови та літератури.

Література

1. Діденко О. Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження Електронних підручників у систему професійно-технічної освіти. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні та психологічні науки. № 4 (69). 2013. С. 87–98.
2. Жосан О. Електронний підручник у контексті вимог до сучасної навчальної літератури. Режим доступу: www.shkolaw.in.ua.
3. Єсіна О., Лінгур Л. Електронний підручник як засіб підвищення якості освіти. Режим доступу: www.dspace.oneu.edu.ua.

Галаєвська Людмила Вікторівна,
молодий науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: luda_gala2703@ukr.net

ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

***Ключові слова:** підручник, компетентнісний підхід, компетентність, функції підручника, зміст підручника, моделювання, особистісно зорієнтоване навчання.*

Компетентнісний підхід до шкільної освіти потребує істотних змін щодо змісту та технології розвивального особистісно зорієнтованого навчання, самовиховання, самонавчання, закладеного в підручнику. Підручник відповідно до програми та Державного стандарту освіти є засобом формування (через систему вправ та завдань) як предметних, так і ключових, загальнопредметних компетентностей учнів, до яких належать загальнонавчальна (уміння вчитися), комунікативна (здатність правильно формулювати та виражати думки і почуття, застосовувати знання мови в усіх видах мовленнєвої діяльності та в різних сферах спілкування), загальнокультурна, проектно-технологічна компетентність (здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно перетворювальній діяльності), соціальна компетентність (здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі), саморозвитку і самоосвіти тощо.

Загальнотеоретичні основи формування компетентностей учнів розглядають С. Бондар, М. Гончарова-Горянська, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, Дж. Рамен, С. Трубачева, П. Хоменко, А. Хуторської, С. Шишов. Питання реалізації компетентнісного підходу у шкільних підручниках досліджують М. Вашуленко, Г. Шелехова, Н. Голуб, О. Горошкіна.

Студіювання підручника як засобу навчання української мови присвячено праці вітчизняних лінгводидактів: М. Вашуленка, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, К. Климової, М. Пентилюк, О. Семеног, В. Шляхової та ін.

Шкільний підручник є основою для організації навчально-виховного процесу. Проблема творення шкільного підручника була і залишається в центрі уваги фахівців у галузі педагогіки, психології, методики. Визначень шкільного підручника існує багато, наприклад: підручник – масова навчальна книга, яка викладає предметний зміст освіти і визначає види діяльності, призначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових чи інших особливостей (Д. Зуєв, 1987); підручник – комплексна інформаційна модель, що відображає чотири елементи педагогічної системи – цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, певні організаційні форми навчання, – і дозволяє відтворити їх на практиці (В. Беспалько, 1988); підручник – засіб засвоєння змісту освіти (І. Лернер, 1992); підручник – проєктована мета навчання (І. Товпинець, 1992); підручник – розгорнута в часі і просторі змістовна програма діяльності навчання,

побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета за допомогою дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю учнів і організацією процесу засвоєння (І. Журавльов, 1992) тощо [2, с. 11–12]. Існують ще означення підручника, що відображають компетентнісний підхід особистісно зорієнтованого навчання. Проте єдиного розуміння того, чим є шкільний підручник у сучасній школі, поки що відсутнє. Різні визначення підручника передбачають різні його функції і по-різному розкривають його завдання і роль у навчальному процесі.

До 70-х рр. минулого століття підручники, як правило, виконували такі дидактичні функції: закріплення отриманих на уроці знань та їх відпрацювання при використанні підручника вдома.

У підручниках останніх років відзначається тенденція розширення спектру функцій шкільного підручника (Д. Зуєв, В. Бейлінсон, В. Беспалько, Г. Граник, В. Максаковский та ін.).

Д. Зуєв виділяє такі функції шкільного підручника: інформаційну, систематизуючу, закріплення і самоконтролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну [4].

У роботах В. Айзенхута і М. Баумана аналізуються функції підручника: інформаційна, пов'язана із сутністю підручника як носія словесно і наочно вираженого змісту освіти; управлінська, яка служить розгортанню дидактико-методичного змісту навчальної програми (виконуючи цю функцію, підручник надає вчителю допомогу в плануванні навчальної діяльності учнів); стимулювання, що визначає мотивацію навчання учнів, підвищує їх зацікавленість

матеріалом та можливостями його застосування; закріплення результатів, необхідне для забезпечення міцного засвоєння знань і умінь, що досягається за допомогою вправ, повторень, систематизації, організації контролю і самоконтролю; координаційна, що забезпечує встановлення в підручнику міжпредметних зв'язків, а також взаємозв'язку різних навчальних книг одна з одною.

Реалізація загальноосвітньої (озброєння школярів знаннями методологічних принципів, діалектичними методами пізнання предмета, а також умінням свідомо застосовувати ці знання і методи в навчально пізнавальній діяльності), виховної (формування світогляду, здатності до контролю і самоконтролю, самооцінки і взаємодопомоги тощо), розвивальної (розвиток пізнавальної потреби, позитивної мотивації, цілепокладання, активності та творчих якостей учнів) функцій є обов'язковою умовою моделі якісного шкільного підручника в системі компетентісно орієнтованого навчання.

Недостатнє врахування у змісті підручника розвивальної та виховної функцій, психологічних вікових особливостей учнів знижує рівень їх навчальних досягнень та інтерес до предмета, викликає дискомфорт перевантаженості навчальною інформацією. До перевантажень учнів призводить не надмірна кількість інформації, а її низька якість.

У навчальній книзі мають бути враховані психолого-педагогічні аспекти навчання, вікові особливості учнів, передбачена самостійна пошуково-дослідницька та практична навчальна діяльність. Психологічні аспекти навчання відкривають малодосліджені можливості

індивідуального саморозвитку, збагачення інтелектуального потенціалу учнів.

Розробка і впровадження нових компетентнісно зорієнтованих підручників у практику шкільного навчання вимагає комплексних експериментальних досліджень та єдиної навчально-виховної концепції від дошкільної освіти до закінчення школи, яка б розвантажувала учнів, підсилювала наступність та інтегрованість знань, забезпечувала систематизацію знань, підвищувала якість ключових та предметних компетентностей. Підручник у навчальному процесі є носієм змісту та моделлю процесу навчання (оскільки відображає прийняті авторським колективом цілі навчання, компоненти змісту освіти, методи навчання та його організаційні форми) і одночасно розкриває послідовність викладу навчального матеріалу, задає сценарій навчального процесу. На думку Г. Донського, «одним із показників якості підручника слід вважати створення методичних можливостей побудови різних варіантів уроків для вчителів з різним рівнем кваліфікації» [3, с. 85].

Зміст і структура підручника задаються логічними зв'язками наукового знання у відповідній предметній області та зразками наукового знання з чіткими описами фактів, визначеннями понять, формулюваннями висновків у рамках певної предметної галузі з урахуванням пізнавальних можливостей учнів відповідного класу. У підручнику представлений обов'язковий до виконання склад дій, прийомів розумової діяльності, заданий ракурс розгляду поставленої навчальної проблеми і засоби реалізації. Навчальні завдання різного рівня складності, викладені у підручнику, розглядаються як проєкція наукового знання,

адаптованого до пізнавальних можливостей і пізнавальних інтересів учнів певного віку.

Різноманітні види діяльності, що сприяють засвоєнню учнями системи знань у процесі формування прийомів розумових дій, загальнотрудових умінь і навичок учнів з урахуванням їх вікових особливостей та пізнавальних можливостей, закладені в системі вправ та завдань підручників, створюють умови для оволодіння учнями предметними і ключовими компетентностями. Предметні знання, викладені в підручнику, є основою для формування прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності, а тому мають подаватися в ігровій діяльності. Процесуальна сторона навчання не повинна виводитись за рамки підручника (у збірники завдань) та переадресовуватись методам навчання. Сучасний підручник має звільнити вчителя від пошуків додаткових матеріалів та наочності з інших джерел, а допомогти йому спрямовувати самостійні пошуки учнями необхідної інформації з різних джерел.

Підручник має бути призначений одночасно і для вчителя, і для учнів, та бути корисним для батьків. Підручник, формуючи педагогічну модель, розкриває перед вчителем логіку навчання, полегшує управління організацією навчального процесу. Для учня цей же підручник має бути джерелом змісту та інструментом його засвоєння, стимулом до самостійної діяльності, мотивацією самонавчання, засобом формування ключових компетентностей.

Підручник є навчальною книгою, в якій подано науковий, послідовно, строго і точно викладений зміст навчального предмета без спрощень і спотворень понять. Рациональне поєднання навчально-наукового та науково-популярного стилів викладу матеріалу з опорою на схеми,

таблиці, цікаві виразні ілюстрації призводить до того, що шкільний підручник перетворюється на цікаву для учня книгу, де фіксується обов'язковий для всіх учнів навчальний зміст, темп засвоєння якого, обсяг та рівень складності регулюються системою різнорівневих задач, вправ, запитань.

Підручник матиме виховний вплив лише тоді, коли буде цікавим для учня. У зв'язку з цим справедливою є думка про те, що виклад у підручнику матеріалу, за змістом суворо наукового, за формою має бути популярним в кращому сенсі цього слова. Необхідно, щоб підручник «розмовляв» з учнем живою мовою, щоб в навчальному матеріалі використовувалися образні, такі, що запам'ятовуються, порівняння та аналогії, викликаючи у свідомості яскраві асоціації. М. Скаткін вважає, що «у шкільній практиці явно недооцінюють роль емоцій у навчанні. Навчальний процес дуже розумний, логічний мало дає для позитивних емоцій, а в багатьох учнів викликає нудьгу, страх та інші негативні переживання, що позбавляють бажання вчитися на повну силу» [6, с. 67].

У навчальних текстах мають бути представлені елементи діалогу, оскільки діалогічність є сутнісною рисою людського мислення, яке допомагає учню осмислено сприймати інформацію і, відповідаючи на запитання, поетапно йти до розв'язання проблеми. Діалогова структура навчального тексту потребує зміни конструкції навчальної книги.

Підручник покликаний формувати цілісне уявлення про світ, про об'єктивність і взаємозумовленість явищ природи і суспільства, посилювати гуманітаризацію освіти, розгортати процес самоосвіти й саморозвитку учнів (загальнокультурна компетентність).

До нового покоління шкільних підручників висувають вимогу зведення до цілісної системи інтегрованих знань підручників, що об'єднані єдиною змістовно-логічною концепцією навчального предмету і орієнтовані на досягнення предметних і ключових компетентностей.

Сучасний шкільний підручник як навчальна книга є поліфункціональною психодідактичною системою, яка допомагає розв'язувати завдання психічного розвитку учнів, формування їх компетентностей (предметних і ключових) як здатності успішно діяти в навчальних та життєвих ситуаціях.

Функції сучасного підручника, його структура, мова і форма викладу навчального матеріалу, система завдань і вправ мають бути підпорядковані завданням компетентнісного розвитку учнів, що зумовлюють зміну спрямованості підручників на процес накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Реалізація компетентнісного підходу потребує змін в організації навчального процесу, використанні методів та технологій навчання, формуванні змісту освіти. Компетентнісно орієнтована шкільна освіта зумовлює необхідність створення сучасних, компетентнісно орієнтованих засобів навчання, зокрема шкільних підручників.

Література

1. Бауман М., Гийтлинг Г., Неспер К. Доступность учебных текстов, факторы, затрудняющие понимание и их

устранение // Проблемы школьного учебника. Москва : Просвещение, 1988. Вып. 18. С. 244–258.

2. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 384 с. С. 11–12.

3. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников. Москва : Просвещение, 1985. Вып.15. С. 70–86.

4. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва : Педагогика, 1983. 240 с.

5. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1980. С. 67.

Златів Леся Михайлівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри стилістики
та культури української мови
Рівненського державного гуманітарного університету,
e-mail: lesyazlattiv@meta.ua*

НОВІ ПІДРУЧНИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ключові слова: *підручникотворення, підручник з української мови, експертиза підручника.*

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 01.11.2018 № 1191 «Про проведення конкурсного відбору проектів підручників для 6 та 11 класів закладів загальної

середньої освіти» 2019 року експертизі підлягали електронні версії підручників для 6 та 11 класів. Як чинний експерт, поділимося власними думками про здобутки, проблеми та перспективи цього річного конкурсу.

До здобутків організації конкурсного відбору проектів підручників відносимо такі: 1. Розроблення «Навчально-методичним центром з питань якості освіти» і обговорення в колі експертів «Положення про експертизу підручників на паперових носіях». (Найбільш вдалим рішенням вважаємошифрування електронних оригінал-макетів підручників, автоматизований відбір експертів із бази експертів, надсилання їм деперсоніфікованих оригінал-макетів підручників). 2. Проведення експертизи паралельно кількома експертами у різних напрямках (дизайн та структура; науковий зміст; функціональна спроможність; відповідність змісту віковим і психологічним особливостям учнів і т. ін.). 3. Проведення експертизи за спеціально розробленими критеріями, що охоплюють широкий спектр сучасних вимог до підручника.

Хочемо відзначити здобутки авторів проектів підручників, які водночас можна вважати позитивними тенденціями сучасного підручникотворення.

Усі запропоновані на конкурс оригінал-макетипідручників (11 клас, рівень стандарту) відповідають Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти, тобтовключають обов'язковий мінімум змісту освітньої галузі; забезпечують досягнення результатів навчання згідно з Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів через системний виклад програмового матеріалу; передбачають формування ключових компетентностей освіти й наскрізних умінь для

успішної самореалізації у житті, навчанні та праці; створюють передумови для формування предметних компетентностей через систему практико-орієнтованих завдань і активних видів діяльності.

У проектах підручника представлено широкий спектр вправ і завдань, що спонукають до діалогу, висловлювання власних думок, міркувань, позицій, способів розв'язання проблеми (навчальної чи життєво-практичної); завдань творчого характеру, при розв'язанні яких учні виявляють ініціативу, самостійність вибору аргументації тощо. Більшість із таких вправ мають комплексний характер, тому й формують різнопланові уміння й навички учнів. Наприклад: *«Прочитайте уривок зі статті. Витлумачте термін «мовне середовище». Звіртеся зі «Словничком термінів». Якою мірою ви згодні з автором? З яких питань могли б із ним посперечатись? Охарактеризуйте мовне середовище вашої школи. Як часто ви обговорюєте питання мови і мовної стійкості? Які маєте побажання й потреби, що стосуються мови? Чи є серед ваших знайомих представники мовних меншин, які вирізняються мовною стійкістю? Як ви до цього ставитесь? Відповідь обґрунтуйте. Розкажіть про об'єднанчу та державотворчу функції державної мови»*[3, с. 9].

Навчальний зміст і методичний апарат проектів підручників повною мірою забезпечують реалізацію ціннісного компонента у процесі формування соціальної поведінки особистості учнів. У всіх проектах відсутні будь-які стереотипи та упередження (політичні, культурні, національні, релігійні).

Для проектів підручників характерні диференціація та індивідуалізація навчання, використання сучасних прийомів, методів і технологій навчання, можливість організації ігрової діяльності, роботи в парах, невеликих групах, відповідність методів і засобів навчання рівню розумового, морального і фізичного розвитку учнів.

У текстах усіх проектів підручників виразно прослідковується українознавчий аспект, реалізований через включення науково обґрунтованої інформації про факти, події, явища, про видатних українців або вихідців із України, а також про світових вчених, лауреатів Нобелівської премії. Ця інформація є компонентом навчальних, пізнавальних, пошукових завдань, проектної діяльності, що дозволяє учням зрозуміти тісний взаємозв'язок процесів, які відбуваються в країні та в світі, сприяє закріпленню у них аналітичних здібностей. Відчувається, що автори проектів підручників – глибоко патріотичні особистості, здатні виховати справжніх українців.

У проектах підручника системно і педагогічно доцільно поєднано навчальні матеріали з різних освітніх галузей (мовознавства, літературознавства, риторики, журналістики, психології, екології, економіки, медицини), що посилюють різнобічне розкриття кожної теми, формують цілісне уявлення про світ і про суспільство. Рукописи книг містять чимало завдань, виконання яких передбачає залучення знань та умінь із різних освітніх галузей. (Наприклад: *«Використавши інформацію з «Книги рекордів України», напишіть вільне есе (7–10 речень) на одну з тем: 1. Які досягнення й рекорди наших сучасників варто наслідувати?»*

2. Рекорди поза спортом надихають чи насторожують? 3. Чи потрібні рекорди справжнім талантам?»).

У процесі експертного оцінювання оригінал-макетів конкурсних підручників ми виявили й низку проблем.

Загалом обсяг змісту усіх проектів підручників відповідає навчальній програмі та співвідноситься з одиницями навчального часу, що відводиться на вивчення матеріалу. Проте трапляються випадки, коли зміст окремих розділів (параграфів) не відповідає кількості годин, визначених на їх вивчення у програмі [3]. У рукописах наявне незначне збільшення обсягу окремих параграфів за рахунок детального розгляду вивчених раніше питань. І навпаки, поодинокі трапляється дещо зменшений обсяг окремих параграфів за рахунок невеликої кількості нової інформації [3; 4].

Новий матеріал у проектах підручників базується на раніше засвоєних знаннях, хоча наявні випадки недостатньої опори на вивчений у основній школі матеріал. На нашу думку, найкращим для актуалізації опорних знань є матеріал для спростережень (у вигляді тексту, кількох речень, таблиці та ін.), що дає можливість створити проблемну ситуацію, виявити прогалини чи погрішності в знаннях учнів, продемонструвати реальні потреби школярів у вивченні нового матеріалу, змотивувати їх до навчальної діяльності. Такий матеріал системно подається у проектах О. Авраменка [1], Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Новосолової [5]. Проте у інших проектах трапляються параграфи, які розпочинаються із блоку теоретичних відомостей. Тому ми рекомендуємо авторам додати такий матеріал до кожного заняття і маркувати його спеціальною умовною позначкою «Матеріал для спостережень».

Загалом змістове наповнення усіх проектів підручників відповідає віковим особливостям учнів. Проте в поодиноких випадках складність і обсяг матеріалу не відповідають можливостям засвоєння його всіма учнями на належному рівні. Змістове наповнення деяких тем розраховано на сприйняття переважно «сильними» учнями. Зокрема це стосується творчих завдань, проектів, теми яких сформульовані так, що вимагають від учнів високого рівня мовленнєвої вправності, філософського складу мислення, широкого загальнокультурного кругозору.

Навчально-наукові тексти підручника є сучасними, відповідають очікуванням та інтересам учнів, не несуть застарілої інформації, є естетичними, мають виховне спрямування. Хоча хотілося б, щоб деякі автори внесли корективи у виклад теорії про синтаксичні та пунктуаційні норми, де жодним чином не використано відомостей із лінгвістики тексту (зокрема з теорії актуального членування речення). Розуміння тема-рематичної структури речення є лінгвістичною основою для усвідомленого засвоєння синтаксичних і пунктуаційних норм, а також попередження відповідних помилок.

У проектах підручника наявна струнка та цілісна система запитань і завдань різних видів і рівнів складності (для актуалізації отриманих раніше знань, для контролю і самоконтролю, проблемні, творчі, тестові, для групової та індивідуальної роботи, для розвитку критичного мислення тощо) з метою реалізації компетентнісного та особистісно зорієнтованого навчання та формування ключових компетентностей учнів. Проте, крім проблем повсякденного життя у класі, родині, суспільстві, найближчою життєвою перспективою одинадцятикласників є підготовка до ЗНО та

подальше навчання. У контексті цієї перспективи актуальними нам видаються дві речі. По-перше, імплантація у підручнику типових завдань ЗНО, зокрема тих, у яких учні припускаються найбільшій кількості помилок (причому такі завдання мають виконуватись системно на кожному уроці). По-друге, перспектива подальшого навчання у коледжі чи виші вимагає підготовки випускника до навчання в умовах наукового дискурсу, основними жанрами якого є лекція, конспект, тези, стаття, реферат, анотація тощо. Тому робота з науково-навчальним текстом у підручнику має бути представлена достатньою мірою. У проектах підручників увесь теоретичний матеріал оформлений у науково-навчальному або науково-популярному стилі. Проте часто він служить винятково джерелом інформації і, на жаль, не є предметом власне лінгвістичного аналізу. Тому рекомендуємо авторам послідовніше формулювати власне текстові завдання до наукових текстів підручника, як-от: визначити й осмислити тему, головну думку; з'ясувати стильові ознаки й композиційні елементи тексту; визначити та обґрунтувати тип мовлення; узагальнити певний мовний матеріал на основі кількох тестів; сформулювати тези, законспектувати, розширити, скоротити, збагатити певними одиницями; «перевести» з одного стилю в інший; перевести в інший формат: схему, таблицю; створити власне висловлення на основі наукового тексту тощо.

Питаннями вивчення, розробки основ підручникотворення, аналізу, наукового обґрунтування та систематизації вимог до шкільного підручника займалася й Н. Волошина. Слушною вважаємо пораду провідного науковця авторам, які пишуть підручники з предметів гуманітарного циклу й працюють відокремлено один від

одного, об'єднуватися й творити синхронно, «консультуючись один в одного стосовно тих основних віх виховання, а також знань, умінь і навичок, які вони закладають у своїх навчальних книгах, щоб не було повтору, але щоб один підручник доповнював інший і цим самим поглиблював знання учнів, ведучи їх у пошуку цікавих знахідок чи то з мови, чи з літератури, чи з історії [2, с. 2]».

Література

1. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ : Грамота, 2019. URL: <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/1236>
2. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 3. С. 2–4.
3. Глазова О. П. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. URL: <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/1236>
4. Заболотний О. В. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. URL: <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/1236>
5. Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ: Пед. думка, 2019. URL: <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/1236>

Івасюк Оксана Михайлівна,
*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач науково-дослідною лабораторією
грінченкознавства
Інституту філології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
e-mail: oivasiuk@ukr.net*

ДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ПІДРУЧНОКОТВОРЕННЯ

Ключові слова: *періодизація, історична епоха,
еволюція, традиція, новаторство.*

Сучасне викладання літератури у середній школі може бути збагачене додатками для швидкого засвоєння матеріалу. Технічні засоби, які допомагають вчителям підтримувати зростання учнів: акустичне відтворення літературного тексту, різні мобільні додатки (Apps), створення спільноти для спільного онлайн читання тощо. Всі допоміжні засоби сприятимуть активному пізнанню особливості письменства, вміння відрізнити «високу» літературу від белетристики, зрозуміти суть літератури як мистецтва. Ці завдання неможливо виконати без чітко структурованого вивчення історії української літератури у старшій школі. Такий плінний еволюційний перегляд літературних епох, напрямків, течій та рухів має не лише пізнавальне, але і широке виховне значення.

Для чіткого розуміння школярів 9–11 класів історії літератури необхідна точна періодизація і необхідно розробити рекомендаційний перелік книг, які є відповідними тій чи іншій літературно-мистецькій чи історичній епосі, оскільки іноді найкращим способом розуміння різних етапів

літературної історії є прочитання творів, які «виробляються» кожним періодом.

Учні 9-го класу повинні вміти розрізнити особливі характеристики епохи Ренесансу та Бароко, розуміти вплив творчості Г. Сковороди на подальший розвиток української гуманітаристики впродовж XIX–XXI століть.

Історія української літератури в школі розподіляється на такі групи: давня, пам'ятки княжої Русі-України, ренесансна, барокова, потім – за століттями, нова українська література, література 1910-х років, література 20-30-х років XX століття, література в Західній Україні, еміграційна література, література 40- років XX століття, література кінця XX – початку XXI століття з пізнішими варіаціями та інтерполяціями, найпоширенішими з яких є: романтична, сучасна і постмодерна.

Важливим є вивчення періодів еволюції української літератури. Такий різномірний набір періодів пояснюється традицією. З 9 класу вивчається історія української літератури, періодизація проводиться частково за історичним розвитком, тобто за століттями, частково – за культурно-мистецькими епохами. Тобто історія літератури представлена самодостатньою, вона як спокійна течія, на протигагу сучасної постмодерністської неоднозначності, туманності, оціночного хаосу, зберігаючи в науці про літературу більш точні критерії і ціннісні ієрархії, «стиль – єдиний основний критерій для періодизації» [2]

Оглядаючи проблеми підручникотворення, серед яких виокремлювала і проблему створення модерних програм з української літератури, Н. Волошина писала: «Програми з літератури не можуть і не повинні претендувати на охоплення всього розмаїття літературного матеріалу минулого й сучасності.

Зміст і обсяг літературної освіти не повинен бути перевантажений іменами, творами, розповідями про

письменницькі угруповання, теоретичними поняттями. Літературна освіта в Україні має свою історію. Життя ставило все на свої місця. Відкидало непотріб і залишало золоте зерно правди слова» [3, с. 327-328].

Альтернативою до такого підходу є наступність розвитку через жанр або через соціальні, національні проблеми, які піднімає письменник у своєму творі, що пропонує власне компаративістика.

До проблематики періодизації історії української літератури зверталися літературознавці, які склали різні програми з української літератури в особливих життєвих умовах: для навчання у таборах полонених у Фрайштадті, Вецлярі під час I Світової війни, для інтернованих солдат у Польщі, Чехословаччині, для українських суботніх шкіл, курсів на еміграції – Олександр Колесса, Дмитро Чижевський, Василь Сімович та інші. Цей досвід значущий, оскільки демонструє, як можна в екстремальних життєвих умовах дати добрі знання з історії рідної літератури, впевненість у загальнолюдському гуманізмі та віталізмі.

Вивчення української літератури через конкретні постаті письменників запропонував В. Сімович. Намагання змінити ситуацію навколо дослідження української літератури, ввести її у коло світових літератур, вести відкриті дискусії щодо концептуальних питань традиції та новаторства були притаманні В. Сімовичу. Його літературознавча й видавнича діяльність були спрямовані на реалізацію ідеї неперехідності культури, навіть у складних умовах змін епох та держав.

Використовуючи різні жанри – нарис, есе, рецензію, статтю, він уможлилював показ різнобарвності літературного процесу, культурного життя, і спосіб висловлення позиції інтелектуала, активну роботу інтелегента щодо віталістичних очікувань змін на краще та розширював уявлення про літературно-історичну епоху.

Основою концепції є цілісність літературної еволюції, традиційність та достатньо компромісна структура критеріїв періодизації. Його теоретична візія літератури на відміну від Д. Чижевського, який вбачав лише через призму художніх напрямів, полягала у виокремленні видатних творчих постатей письменників, конкретно з творчістю яких еволюціонувала і українська спільнота, акцентуючи увагу на значенні їх внеску у розвиток літератури. Тут превалює аналіз деталей літературного розвитку і суспільного тла через призму бачення літератора, що є конкретно-історичним, а не глобальним, неконкретним, розпливчастим.

Із восьми факторів, що впливають на формування історико-літературної концепції у розумінні критеріїв підбору матеріалу (естетичний, критерій еволюційного поетологічного імпульсу, релятивізуючий, репрезентативний, порівняльно-відносний, національно-політичний, індивідуально-тенденційний, критерій часової перспективи) для В. Сімовича – репрезентативний. Такі ціннісні, феноменологічні трактування творчості Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, О. Кобилянської. Для ілюстрації сказаного візьмемо «Короткий огляду української літератури», що вийшов друком у Відні у 1915 р. як підручник для навчання полонених українців та «Рідне письменство. Що кождий українець повинен прочитати з рідного письменства». Це добре оброблене стилістична рекомендаційна розповідь про те, що необхідно прочитати з творів українських письменників. Але і показує водночас національну, традиційну історіографію та загальний рівень дисципліни.

«Рідне письменство» В. Сімовича розраховане на аудиторію, яку необхідно перетворити у літературний загал. Отож, його мета і не лише у «Рідному письменстві», але і в «Короткому огляді української літератури» – ліквідувати ті недоліки в сприйнятті літератури, що становлять складову

частину культурного спадку пересічного українського інтелігента.

«Рідне письменство», вміщуючи величезний фактичний матеріал, опускає звичне соціальне, історичне, політичне та культурне тло. Література (чи радше письменство, бо, власне, такий термін В. Сімович, послідовно вживає) – це передусім відображення і втілення душі та життя народу.

На важливості вивчення літератури крізь творчість знакових імен наголошувала й Н. Волошина: «Учень має знати знакові імена і твори своєї й зарубіжної літератури, їх повинно бути стільки, аби учень зміг опанувати кількість навчального матеріалу. Калейдоскоп у цьому випадку не лише неприйнятний, але й шкідливий. Не кількісне нагромадження знань із літератури важливе для культурної людини, а її уміння сприйняти естетичну цінність літературного твору, мислити, зіставляти, обґрунтовувати, робити висновки, закладені в змісті художнього твору» [1, с. 328].

Важливим у дискусіях щодо періодизації української літератури є те, що вироблення оптимального підходу до висвітлення етапів еволюції, сприятиме кращому розумінню привабливості літератури як мистецтва слова.

Література

1. Волошина Н. Проблеми літературної освіти й поради Валерія Шевчука в програмотворенні. Волинь - Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. 2010. № 20. С. 324-334.
2. Грабович Г. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка. Київ : Основи. 1997. 604 с.
3. Сімович В. Короткий огляд української літератури. Відень : Союз Визволення України, 1915. С. 24-32.
4. Сімович В. Рідне письменство. Що кождий українець повинен прочитати з рідного письменства. Відень : Вісник політики, літератури й життя, 1918. 31 с.

Міхно Олександр Петрович,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
директор Педагогічного музею України,
e-mail: amihno@ukr.net*

ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЧАСІВ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917–1921 РР. У ФОНДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ

***Ключові слова:** Українська революція 1917–1921 рр., українська мова, українська література, підручник, Педагогічний музей України.*

Педагогічний музей України як центральний профільний музей з історії освіти зберігає у своїх фондах рідкісні видання праць відомих педагогів, фахові педагогічні періодичні видання, підручники, дитячі книги. З метою оприлюднення результатів наукового опрацювання цих джерел у формі каталогів книжкових музейних колекцій у 2015 р. музеєм започатковано видавничу серію «Бібліофонд Педагогічного Музею».

У 2017 р. науковцями музею підготовлено черговий випуск серії – каталог-путівник «Українська книга 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України» [1], у якому представлено всі видання зазначеного періоду, що зберігаються у фондах музею у складі колекції «Педагогічна україніка 1842–1923 рр.», яка входить до наукового об'єкту «Колекція стародруків Педагогічного музею України» (рукописи, стародруки та рідкісні видання 1477–1923 рр.), що становить національне надбання. Видання присвячене 100-річчю подій Української революції 1917–1921 рр.

Період 1917–1921 рр. посідає особливе місце в історії України. Це драматичний, вкрай суперечливий і водночас насичений важливими подіями час.

Культурні процеси тих років мали всі ознаки національного відродження і багато в чому визначили подальший розвиток української культури. Цей час можна з впевненістю назвати ренесансом українського книговидання, адже саме тоді вперше в історії української культури преса та видавнича діяльність набувають такого стрімкого розвитку. Лише протягом 1917 р. в Україні виникло близько 80 нових видавництв, а у 1918 р. їх налічувалося вже понад 100. Українська книга 1917–1921 рр. яскраво засвідчує піднесення національної свідомості, прагнення українського народу мати нову школу, вільну пресу, дитячу літературу, зрештою, власну мову, культуру, державу.

Мета і завдання каталогу-путівника «Українська книга 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України» – не лише докладний бібліографічний перелік літератури, а й представлення фактологічних відомостей, які допомагають розкрити історію створення та подальшу долю конкретного видання. Ці відомості систематизовано в анотованих покажчиках «Автори, перекладачі, редактори, упорядники, художники, видавці», «Культурно-освітні та педагогічні організації» і «Видавничі організації». Крім того, каталог-путівник містить такі покажчики: іменний, назв творів друку, культурно-освітніх та видавничих організацій, друкарень, місць видань творів друку, печаток, штампів, присвят, епіграфів та інших поміток.

Загалом у фондах Педагогічного музею України зберігається 163 українські видання 1917–1921 рр. Відповідно до Порядку відбору рукописних книг, рідкісних і цінних видань до Державного реєстру національного культурного надбання, науковцями музею віднесено до українських видань періоду 1917–1921 рр. книги та

періодичні видання, надруковані українською мовою, та надруковані іншими мовами на території сучасної України. Каталог складається із трьох частин: «Книги українською мовою» (103 видання), «Книги іншими мовами» (22), «Періодичні видання» (38).

З-поміж внесених у каталог видань значне місце належить підручникам і навчальним посібникам з української мови і літератури: 16 книжкових і одне періодичне видання. Подаємо їх перелік.

1. **Український Букварь** / По підручнику А. Потебні уложила С. Русова. Вид. 2-ге. Полтава, 1917.
2. **Український букварь** / Уложила комісія «Кубанського Українського Товариства Шкільної освіти». Катеринодар, 1917.
3. **Наша рідна мова: Перша читанка** / склала Марія Грінченко. Київ, 1918.
4. **Наше слово: Українська читанка. Ч. 2: Для 3-го і 4-го класів середньої та вищої початкової школи** / Уложив В. Дога. Київ, 1918.
5. **Рідні колоски: Читанка для молодших класів гімназії. Частина 1** / Зложила О. Стешенко. Київ, 1918.
6. **Тимченко Є.** Українська граматики (Для III і IV класи шкіл середніх). Київ, 1918.
7. **Українська граматка до науки читання й писання** / Зложив Б. Грінченко. Київ, 1918/
8. **Ясні зорі: Читанка для другого і третього років шкіл початкових. Ч. IV. Літо** / Михайло Рудинський. Полтава, 1918.
9. **Курило О.** Початкова граматики української мови. Ч. 1. Київ, 1919.
10. **Рідна школа: Читанка третя** / Склав Спиридон Черкасенко. Київ, 1919.

11. **Український Букварь** / По підручнику А. Потебні уложила [та автор передмови] С. Русова. Видання 4-те. Київ, 1919.
12. **«Ясне Сонечко»**: Граматка з малюнками та з поясненнями для вчителя / Уложена гуртком слобожан під керуванням П. Г. Ковалевського. Харків, 1919.
13. **Гаєвський С.** Теорія поезії: Для середніх шкіл і самоосвіти. Київ, Кам'янець-Подільський, 1921.
14. **Найголовніші правила українського правопису**: Затверджені Українською Академією Наук та Народнім Комісаром Освіти Гриньком. Харків, 1921.
15. **Перша читанка**: Для народних шкіл / уложив Ярослав Конопасек. Прага, 1921.
16. **Хрестоматія нової української літератури** / Составил проф. Н. К. Грунський. Киев, 1919.
17. **Фаховий педагогічний часопис «Вільна українська школа» (1917-1920)**.

Варто відзначити, що всі видання, вміщені у каталозі-путівнику, опрацьовані *de visu*, що дало змогу розкрити зміст видань, а також застосувати повний бібліографічний опис, без скорочень, зі збереженням усіх відомостей, представлених на титульному аркуші та у змісті. Розкрито псевдоніми та криптоніми, встановлені місце й рік видання книги, відсутні на титульному аркуші; максимально збережено особливості орфографії описуваних видань.

Усі представлені в каталозі-путівнику видання оцифровано. Посилання для завантаження у форматі PDF та розмір файлу подано після кожного бібліографічного опису. Кінцевий елемент опису — відповідні шифри зберігання книг у фондах музею.

Наведемо приклад бібліографічного опису та інших відомостей про видання «Початкова граматика української мови» О. Курило, які містить каталог-путівник:

- повний бібліографічний опис:

72. Курило О. Початкова граматика української мови. Ч. 1. / Олена Курило. – Видання 3-є, виправлене й доповнене. – [Київ: Видавниче Товариство «Криниця». Друкарня Т[оварист]ва «Криниця» 1919, липень]. – 60, III с. – 151–165 тисячі. – 6 гривень. Написи чорнилом: з боку науково-пед. відділу Цент... Наркомосвіти передано до передруку цієї книги... Необхідно віддрукувати в кількості до 30000 примірників. Зав. Наук. педаг. відд. т. Ол. Синявському; 1921.IV.13. прошу дати рецензію; Підпис.

- Посилання для завантаження електронної копії видання, розмір файлу, шифр зберігання у фондах музею:

<https://goo.gl/DWoAsN> 33 MB

- зміст видання:

Від автора. Склади. Звуки. Основа й закінчення. Корінь, наростки й приставки. Зложені слова. Частини речення. Частини мови. Відмінні частини мови. Прислівник. Причасники-прислівники. Прийменник. Злучник. Вигук. Деякі особливості української мови. Назви розділових знаків.

- Відомості про автора та інших осіб, пов'язаних з виданням з анотованого покажчика «Автори, перекладачі, редактори, упорядники, художники, видавці»

Курило Олена Борисівна (1890 – після 1946?) – український мовознавець, педагог. Від 1892 жила й виховувалася у Варшаві. У 1911 вступила на відділ слов'янознавства історико-філологічного факультету Вищих жіночих курсів при Варшавському університеті, які закінчила 1913, склавши іспити на звання вчительки з педагогіки, історії педагогіки та методики російської мови. Зацікавилася україністикою під впливом Є. Тимченка, який у 1913–1915 викладав на Вищих жіночих курсах. Від 1917 у

Києві: викладала українську мову та її методику на Курсах для військових старшин, на Педагогічних курсах та курсах для учителів залізничних шкіл, у Вищому інституті народної освіти ім. Драгоманова, брала активну участь в українізації школи в перші роки існування Української держави. 1918 написала найпопулярніший на той час підручник – «Початкова граматики української мови» (ч. 1–2), – що до 1926 перевидавався 10 разів. Після короткочасного арешту в лютому 1933 за безпідставними звинуваченнями у приналежності до «контрреволюційної націоналістичної організації», рятуючись від репресій, змушена виїхати до Москви, де викладала. Однак у жовтні 1938 її заарештовують удруге і засуджують до 8 років таборів. У квітні 1939 її вислано в Карагандинський табір (Казахстан). Звільнена 5 жовтня 1946. Подальша її доля невідома. –72, 73, 127, 130, 131, 134, 136, 138.

Синявський Олекса Наумович (1887–1937) – український мовознавець і педагог, провідний діяч у нормуванні української літературної мови в 1917–1931, фактичний редактор остаточного тексту «Українського правопису» (1927). Закінчив Харківський університет (1916). У 1919–1920 працював редактором у видавництві «Союз» (Харків), яке друкувало шкільні підручники та художню літературу для дітей. Безпідставно заарештований і страчений 1937 р. –67, 72, 82

• Відомості з покажчика «Видавничі організації».

«Криниця» – кооперативне видавниче товариство. Діяло в 1911–1920 у Києві, потім увійшло до складу видавничої секції Вукоопспілки. Спочатку видавало переважно художню (твори С. Васильченка, М. Левицького, Н. Романович-Ткаченко та ін.), а пізніше й науко-во-популярну та навчальну літературу, а також ноти, листівки тощо. Випускало серії «Народна бібліотека», «Театральна

бібліотека», «Шкільна бібліотека», «Світова бібліотека». Перевидало низку творів І. Карпенка-Карого, Г. Квітки-Основ'яненка, І. Котляревського, П. Куліша, Марка Вовчка, І. Нечужа-Левицького, І. Франка, Т. Шевченка, праці М. Драгоманова. У 1914 надрукувало «Кобзар» Т. Шевченка, в 1917–1918 – 5-томне зібрання творів М. Коцюбинського. Публікувало книги для дітей, українські переклади творів Г.-К. Андерсена, Джека Лондона, М. Метерлінка, Гі де Мопассана, А. Франса. –4, 5, 8–10, 20, 29, 32, 58, 72, 73.

Таким чином, інформація, подана у бібліографічному описі та в анотованих покажчиках, є значною допомогою науковому співробітнику музею у його роботі, адже дає змогу цікаво представити відвідувачу конкретне видання, поінформувати про всіх людей, причетних до його створення та виходу в світ, розповісти про долю книги на основі вміщених у ній штампів і печаток і т.д. Електронна копія видання знаходиться у відкритому доступі і дослідники можуть вільно ним користуватися.

З метою надання зацікавленому читачеві якнайширшого доступу до серії «Бібліофонд Педагогічного Музею» видання виходить у двох варіантах: друкованому та електронному, який розміщено на сайті Педагогічного музею України <http://ptmu.in.ua/> у розділі «Публікації» та у Електронній бібліотеці НАПН України.

Література

Українська книга 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України : каталог-путівник / Пед. музей України; [укладачі : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2017, 172 с.; іл. (Сер. «Бібліофонд Пед. Музею» ; вип. 3).

Новосьолова Валентина Іванівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: ribusya@ukr.net*

РЕФЛЕКСІЙНІ ВПРАВИ В КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПІДРУЧНИКОВІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ

Ключові слова: *підручник української мови,
компетентнісний підхід, рефлексія, рефлексійні вправи.*

На ринку праці зростає потреба в цілісній конкурентоздатній особистості з набором конкретних компетентностей і характеристик, серед яких важливими є самостійність, ініціативність, цілеспрямованість. Підґрунтя формування їх пов'язане з внутрішніми рефлексійними процесами здобувачів освіти. Рефлексія як структурний складник уроку української мови дає змогу учневі усвідомити й виробити власну активну життєву позицію у процесі навчання. Випускник ліцею в умовах Нової української школи має навчитися здійснювати самоаналіз, володіти навичками самоконтролю власної діяльності. Формуванню інтересу й позитивного ставлення до навчання – дієвого, усвідомленого сприятиме здійснення одинадцятикласниками рефлексії власної мовленнєвої діяльності й корегування її на різних етапах уроку. Рефлексія передбачена у новій навчальній програмі української мови для 10–11 класів (рівень стандарту) [2] й реалізована в підручнику української мови для 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) [3].

У підручнику процес формування активної, творчої і цілеспрямованої особистості здійснюється за допомогою методично доцільної системи завдань і вправ. Підручник з метою формування рефлексійної сфери учнів спрямовує до виникнення й розвитку в одинадцятикласників мотивів освітньої діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості здобутого досвіду й засвоєних знань для власної життєдіяльності; відкриває простір для вияву учнями самостійності й ініціативності, вироблення навичок пошукової діяльності. Створені проблемні ситуації у підручнику спонукають учнів до ефективного вирішення їх.

Рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі. Орієнтиром рефлексійної діяльності можуть бути такі запитання й формулювання: 1. З'ясуйте, коли й де вам будуть корисними здобуті знання й сформовані на уроці вміння. 2. Продовжіть речення: Я сьогодні зрозумів(-ла), що...; я збагатив (-ла) свої знання інформацією про ...; я відчув(-ла), що потрібно активніше працювати над ...; я відкрив (-ла) для себе нове... . 3. Чи досягли ви мети уроку? Опишіть спосіб досягнення її. Чи вдалося запам'ятати слова, що не бувають вставними у реченні? Напишіть по пам'яті їх у зошит. 4. Які зі способів виконання завдань уроку виявилися найефективнішими? 5. До яких способів удалися інші учні? 6. Чим ваш спосіб відрізняється від інших? 7. Що ви відчували, виконуючи завдання уроку? 8. Чи цікавою й пізнавальною була тема його? Наскільки важливим був навчальний матеріал? Які завдання були складними? Як ви долали труднощі? 9. Які зауваження й пропозиції на майбутнє (собі, учителям, однокласникам) ви б зробили? 10. Наголосіть на тому, що нового ви дізналися й чи вплинув матеріал уроку на ваші плани на майбутнє. 11. Ваші помилки у ході уроку: щодо себе, вчителя, групи, у якій ви працювали. 12. Найважливішими для мене були такі епізоди уроку: ... 13. Найкориснішими були такі вправи і завдання:

... 14. Найбільше я реалізував (-ла) себе на ... (емоційному, пізнавальному, поведінковому) рівні. 15. Найголовніше запитання, що було поставлено сьогодні – це ... 16. Сьогодні я зрозуміла (зрозумів), що... 17. Сьогодні на уроці я відчув (відчула)... 18. Найбільше моє досягнення сьогодні – це... 19. Мені найкраще вдалося... 20. Для мене так і залишилося незрозумілим ... 21. Ці знання і вміння я обов'язково використаю під час... 22. Надалі я більше приділятиму уваги 23. Які зауваження і пропозиції я хочу висловити? 24. Чи підтвердилося ваше припущення (гіпотеза), сформульоване на початку уроку? 25. Я зміг (змогла) проаналізувати (відрізнити, написати...), однак... 26. Мій багаж знань поповнився... 27. Які головні результати моєї роботи?

Отже, удаючись до рефлексії, учні формуватимуть важливі для розвитку їх уміння й навички – критично оцінювати, виявляти досягнення, помилки й недоліки, порівнювати й зіставляти свою роботу з результатами її, аналізувати власні переживання, почуття, вчинки.

Література.

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи; заг. ред. М. Грищенка. Київ : 2016. 40 с.

2. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загальної середньої освіти / Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, В. І. Новосолова. Київ : Пед. думка, 2019. 232 с : іл.

3. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 класи (рівень стандарту). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

Тименко Валентина Миколаївна,
*молодший науковий співробітник відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: tvm21@ukr.net*

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

***Ключові слова:** підручник української літератури,
читацька діяльність, читацька рецепція.*

Національна стратегія сучасного розвитку освіти України вказує на пріоритетність виховання людини інноваційного типу мислення та культури, на формування повноцінного читача, здатного осмислювати процес читання як етап власної творчості і власного духовного розвитку, а отже – виховання духовно багатой особистості, розвиток її художнього мислення, уміння самостійно осягати ідейно-естетичний зміст літературних творів. Програмні документи мають чітко окреслити значення й роль сприйняття та аналізу на різних етапах вивчення літератури як мистецтва слова, через низку конкретних завдань навчального предмета, які ґрунтуються на аксіологічній, літературознавчій та культурологічній змістових лініях, визначених Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти. Під час вивчення літературного твору читання не функціонує як самостійний вид діяльності. Воно органічно поєднується з діяльністю навчальною, яка так само як і читацька, є пізнавальною. У процесі вивчення

літератури відбувається одночасне взаємозв'язане здійснення двох видів діяльності – читацької і навчальної. Тому потреба в читанні характеризується пізнавально-естетичною спрямованістю і є різновидом рецептивно-естетичної потреби в спілкуванні з мистецтвом, а саме – з мистецтвом слова – художньою літературою. Якщо ж конкретизувати мету вивчення української літератури в сучасній школі, то це не тільки підвищення загальної освіченості школяра, а досягнення ним належного рівня сформованості вміння сприймати й усвідомлювати прочитаний художній твір та критичні матеріали про нього, прилучатися до художньої літератури, а через неї – до найголовніших цінностей культури. Основним завданням для створення умов ефективної організації читацької діяльності є визначення методичних прийомів вивчення художнього твору, які сприяли б формуванню стійкого інтересу до читання художньої літератури. Без належної уваги до розвитку художнього сприймання не можна сформувати творчого читача. Провідними за компетентнісного підходу є методи проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький; прийоми створення ситуації вибору, успіху, рефлексивної підтримки, діалог, проєктивні технології; форми парної, групової, колективної діяльності.

У сучасних умовах провідними *функціями* підручника літератури є *мотиваційна, самоосвітня, розвивальна, управлінська, самоконтролю*. Підручник повинен заохочувати учня до читання, нести певну навчальну інформацію, полегшувати процес засвоєння торетичного матеріалу й володіння читацькими вміннями, розкривати суть пропонованих форм і методів роботи з художнім і науково-популярним текстом, допомогти у виробленні

самостійності, підготувати до створення індивідуальної читацької траєкторії. Навчальна книжка має спрямовувати в інформаційному навчальному середовищі, стати самовчителем із особистісного й читацького розвитку. Читацька діяльність, організована на засадах особистісно зорієнтованого навчання, – це процес діалогічної взаємодії учня і вчителя з текстом, а також учнів з учителем і поміж собою з метою засвоєння змісту твору, розкриття авторської позиції, творення індивідуальних смислів як засобу читацького й особистісного саморозвитку.

А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко – автори підручників української літератури для 10–11 класів, розглядають навчальну книгу як засіб самонавчання, формування загальнонавчальних умінь, читацької (предметної) і ключових компетентностей, читацького й особистісного саморозвитку. Головне завдання підручника – зацікавити учня художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним засобом пізнання світу і себе в ньому, навчити самостійно здобувати і застосовувати знання, керувати читацьким і особистісним розвитком. Діалогічність підручника забезпечують запитання і завдання для налагодження взаємодії з художнім текстом, творами інших видів мистецтва. Завдання у формі читацьких діалогів спонукають учнів до активної співпраці, а відповіді однокласників відіграють ключову роль: через взаємодію зі своїми однолітками учні мають можливість вийти за рамки первинної читацької реакції і взяти до уваги інші ідеї та інтерпретації, тим самим розширюючи власну точку зору. Читацька рефлексія допомагає визначити свою роль як читача. Замість єдиної інтерпретації літературного твору учні

вчать визначати свій власний сенс, співвідносити проблеми літературний твір і власного життєвого досвіду.

«Погляд на художній твір як складник різноманітних площин культури – літератури, історії, мистецтва, культури, особистого життя людини – надає багатовимірності літературній освіті, переконує учня у важливій ролі слова в існуванні особи, нації, людства» (Г. Токмань). Краще розуміння змісту художнього твору і творчого задуму автора відбувається завдяки залученню до аналізу літературних творів музики, живопису, скульптури, театру, що закріплюється досить великою кількістю різноманітних завдань. Ілюстративний матеріал дає можливість для встановлення міжпредметних зв'язків і розгляду твору в культурологічному контексті за допомогою запитань і завдань до картин, ілюстрацій тощо. Усі ілюстрації, світлини, репродукції картин, графічні зображення, розміщені у підручнику, мають прямий зв'язок із текстом відповідної теми. Їхнє використання обумовлене змістовно та емоційно. Ілюстрації – важлива частина мистецького контексту, міжпредметних зв'язків. Вони допомагають зрозуміти специфіку епохи та мистецького напрямку, розкривають світогляд письменника, підсилюють смисли, закодовані у художньому творі, створюють емоційне тло тощо. На прикладі життя і творчості багатьох письменників досліджуються взаємовпливи літератури, музики, театру, художньої творчості та інших видів мистецтва. Різнопланові завдання і запитання для самоперевірки, а також спонукають до подальшого творчого та наукового пошуку, допомагають у розвитку логічного й образного мислення, виявленні міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків не лише між різними літературами, але і між літературою та історією, літературою і психологією тощо. У кожному блоці запитань і завдань є завдання, що спонукають до аналітичної діяльності, спілкування з іншими учнями, здійснення

порівняння тем, ідей, образів в історичному контексті і в контексті світової літератури, використання додаткових джерел, обраних самостійно тощо. Учні навчаються аналізувати колористику, символіку, архетипи, художні деталі, особливості художніх стилів і стилізації, метафоричного мислення; робити глибокий психологічний аналіз життя і мотивацій героїв твору; системно розглядати літературний твір.

Проблема читацької рецепції на сьогоднішній день залишається однією з найактуальніших в сучасній гуманітарній науці. Читання – співтворчий процес. Процес діалогу і обговорення у колі читачів з різними цінностями і перспективами ставить новий акцент на пошук загальної основи для заохочення учнів слухати і реагувати на різні точки зору. У внутрішній структурі літературного твору автором закладені механізми, які проєктують те чи інше читацьке сприймання. У цьому процесі пізнавальні чинники поєднуються з естетичними, створюючи естетичне переживання.

Компетентісно спрямована літературна освіта акцентує увагу на результаті навчання, в якості результату розглядається не сума певної розпорошеної інформації, а здатність школяра використовувати здобуті знання, засвоєну інформацію в комплексі у різноманітних нестандартних умовах, проблемних ситуаціях.

Література

1. Токмань Г. Л. Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 5. С. 2–7.

2. Яценко Т. О. Підручник української літератури в контексті сучасних освітніх завдань. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Пед. думка. 2016. Вип. 17. С. 560–567.

Токмань Ганна Леонідівна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри української і
зарубіжної літератури та методики навчання
Переяслав-Хмельницького державного
педагогічного університету імені Григорія Сковороди,
e-mail: Hanna_Tokman@urk.net

КОНЦЕПТИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА»

Ключові слова: актуалізація, підручник, концепт, книга, духовність, роздуми, інтелектуальні взаємини, творчість.

У нашу добу розбудови Української держави, зокрема системи освіти, важливо закласти теоретичні засади, які були б надійним підґрунтям для стрімкого поступу та інтеграції в Європейський Союз, що означає і приєднання до вироблених ним принципів, і пропагування власних національних інтелектуальних здобутків. Одним із таких здобутків у сфері педагогіки, безперечно, є спадок Василя Сухомлинського, наукові праці якого містять низку ідей, гідних, поруч з іншими, стати фундаментальними засадами освіти в суверенній Україні.

Твори видатного науковця досліджували Г. Бондаренко, Т. Кочубей, Л. Мамчур, О. Савченко, В. Святовец, М. Стельмахович, І. Суржикова, О. Сухомлинська, Г. Ткаченко, Л. Ткачук та інші.

Олександра Савченко аргументує актуалізацію ідей українського педагога на початку третього тисячоліття, вона зазначає: «У 21 столітті людство постало перед цивілізаційною кризою, зумовленою, перш за все невідповідністю темпів розвитку матеріальної і духовної культури, що спричинює дегуманізацію людського суспільства. І як свідчать події останнього часу цей розрив стає загрозою виживання людини як у духовному, так і екологічному вимірах. Тому все більшої актуальності набувають пророчі настанови В. О. Сухомлинського, висловлені наприкінці 60-х років минулого століття: «Світ вступає в століття Людини. Більше, ніж будь-коли, ми зобов'язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини»» [1, с. 141]. Потребують актуалізації, зокрема, ті ідеї видатного педагога, які можуть стати основою творення сучасного підручника «Українська література» для закладів середньої освіти. Тож ставимо мету: визначити концепти статті «Вчити вчитися» Василя Сухомлинського і довести їх ефективність у ролі засад підручникотворення з української літератури.

Слово *концепт* латинського походження, його первісна форма – *conceptus*, первісне значення – задум. Нині існує багато тлумачень цього поняття. Робочим для нашого дослідження є думка сучасної української вченої-лінгвіста Олени Селіванової, яка стверджує: «Отже, концепт є передусім інформаційною когнітивною структурою свідомості, певним чином організованою та вбудованою до загальної концептосистеми» [2, с. 195]. Ознаками концепту О. Селіванова називає «неізольованість, тобто зв'язаність з іншими концептами; відкритість як невичерпність їхнього змісту; наявність їх у межах певним чином організованих

концептуальних сфер, які є фоном концепту; цілісність і нежорстка структурованість; динамізм і креативність як здатність змінюватися, поповнюватися новим знанням, уточнюватися» [2, с. 195–196]. Визначимо педагогічні концепти у статті В. Сухомлинського «Вчити вчитися», опублікованій у журналі «Початкова школа» (1969, № 2).

У статті **«Вчити вчитися»** автор акцентує увагу на кількох проблемах, а саме: зміна місця книги в інформаційному полі; духовне збагачення учня-читача; значення роздумів над книгою; інтелектуальні взаємини між читачами; творчість засобами слова.

Василь Олександрович ставить завдання населити духовний світ дитини книжками – певно, це найбільше стосується уроків літератури і мети, яку виконує відповідний підручник. Ми маємо запобігти екзистенційній хибі, що її педагог назвав «безкнижковість духовного життя», вона виникає, якщо випускник не стає активним читачем художньої літератури, зокрема української. Ще в шістдесяті роки минулого століття В. Сухомлинський побачив трансформацію інформаційного поля, інакше його заповнення й порядок, ніж раніше. Він пише: «Тепер книжці доводиться змагатися з іншими джерелами інформації (кіно, телевізор, магнітофонні записи тощо). Отже, там, де хороші книжки є, вони часто стоять на полицях бібліотек, як сплячі велетні» [3, с. 431]. Концепт **«книжка – як сплячий велетень»** підкреслює потенційну педагогічну могутність книги, є провідним у концептосфері, яку розглядаємо. Нині паперова художня книжка має електронний варіант, який можна знайти й прочитати в Інтернеті, віртуальна бібліотека стала майже безмежною у своїх доступних фондах. Читач має можливості для віднайдення саме того тексту, який

цікавить, і для несподіваних відкриттів. Додамо ще поле для спілкування з іншими читачами, дослуховування до їхніх порад.

Учений пише: «Що та як читають діти, який слід лишає читання в духовному житті вихованця? Це питання великої ваги» [3, с. 431]. Концепт **«слід читання в духовному житті вихованця»** виражає головну мету навчання української літератури. Отже, підручник із української літератури повинен зорієнтувати учнів у тому, що і як читати, а також залишити слід у душі, дати знання, сприяти формуванню духовних цінностей.

Концепт **«Читання – самостійне плавання в морі знань»** стане засадою організації позакласного читання, усвідомлення його важливості і неповторності для духовного розвитку кожної юної особистості. Підручник «Українська література» має не тільки знайомити школярів із програмовими постатями і творами, а й зацікавлювати у прочитанні інших книжок, тим самим привчати до самостійного читання – пошуку твору, рецепції тексту, його осмислення.

Думання як етап діалогу з текстом педагог вважає важливим і не відокремлює його від емоційного сприймання твору. «Не можна уявити повноцінного виховання, якщо людина в дитячому віці не пізнала на власному досвіді хвилюючої радості думання над книжкою.<...>Читання і роздуми над книжкою стають інтелектуальною потребою» [3, с. 432]. Концепт **«думання над книжкою»** нині особливо актуальний, бо демократичній Україні, яка йде шляхом євроінтеграції, необхідні громадяни, готові до критичного осмислення реалій і їх конструктивного реформування, а то й викорінення (як приміром, корупції). Педагогічна технологія

розвитку критичного мислення нині поширена, уже засвоєні принципи і стратегії проблемного навчання – усі вони спрямовані на думання над книжкою і формування культури мислительної діяльності індивідуума. Тож під час створення підручника з літератури варто використати сучасні технології для організації процесу осмислення прочитаного тексту – художнього, публіцистичного, наукового.

Василь Олександрович розбиває спрощене уявлення про те, що чим швидше й легше учень засвоює матеріал, тим ліпше. Він говорить про ефективність тривалих роздумів, їхню самоцінність, важливість результатів, попри їх віддаленість. Концепт **«більше міркувати над книжкою»** спричинює нові вимоги до підручника. Методичний апарат підручника повинен мати достатню кількість запитань проблемного характеру, які не повторюватимуть ту саму тему, а спрямовуватимуть мислення до нових і нових граней твору, у нові й нові його ідеї, художні особливості, контексти. Не треба боятися деталізації, віддалених асоціацій, несподіваних зіставлень, конфлікту інтерпретацій: саме завдяки їм літературні знання стануть міцними, зустріч із мистецтвом слова не забудеться, твір залишить слід у душі.

Ідея індивідуального підходу в навчанні розглянута педагогом передусім із гуманного погляду на дитину, яка має знижену здатність до освіти. Концепт **«Роздумування над книжкою – найголовніший засіб запобігання неуспішності»** має сенс і індивідуального підходу до вибору книжки для кожного учня, й усвідомлення ним власних читацьких пріоритетів, і зацікавлення посильними завданнями, які приведуть до особистого успіху в літературній освіті.

Важливим психологічним концептом В. Сухомлинського є **«Думка, мов іскра: від однієї засвічується інша»** [3, с. 433]. Тут говориться про інтерактив, але не тільки про нього, учений послідовно ставить за мету духовне збагачення юної людини, тому спілкування на тему твору – це шлях до інтерсуб'єктивного (Е. Гуссерль), того, що є у внутрішньому світі членів спільноти, що робить можливим появу «Ми». Найважче завдання – спровокувати дискусію на літературну тему, часто такі дискусії мають екзистенціальний характер, тобто спонукають до вибору себе, свого світогляду, системи цінностей, виходять за межі конкретного художнього тексту в нинішнє суспільне життя, історичну долю нації, людства.

Концепт **«передавати товаришам своє захоплення»** у сфері літературної освіти означає вміння писати відгуки, есе про прочитаний твір, ілюструвати його, майстерно виконувати, створювати буктрейлер (кліп, короткий відеоролик про твір). Відгук вимагає визначення найголовнішого у творі; есе – вираження своїх суб'єктивних переживань та думок; особливістю буктрейлера є образна форма, візуальний і звуковий ряд, який зацікавить, заінтригує потенційного читача. Підручник повинен цього навчити, дати зразки, викликати бажання спілкуватися на літературні теми.

Уводячи концепт творчості, В. Сухомлинський наголошує: **«Передусім творчість засобами слова»** [3, с. 433]. Славетний директор вважав, що **«вогник думки – це її емоційне забарвлення»** [3, с. 434]. Отже, підручник із літератури має спонукати до творчості того самого типу, яка є об'єктом вивчення, тобто художньої і літературно-критичної. Він, по-перше, заохочує літературні спроби як

такі; по-друге, пропонує вибір тем, жанрів, стилів для творчості; по-третє, вчить окремих основ майстерності.

Василь Сухомлинський закликає вчителів до творчої відваги. Він пише: «<...>першою іскрою має бути ініціатива вчителя. Я сам пишу твір про те, що мене захоплює, хвилює. Несу свою думку дітям, пробуджую в їхніх головах і в душах певні прагнення» [3, с. 434]. Саме на такого відважного, відкритого вчителя розрахований сучасний підручник із літератури, концепт **«першою іскрою має бути ініціатива вчителя»** це потверджує.

Сучасним українцям після переможної Револуції гідності особливо близькі роздуми видатного педагога минулого століття про значення почуття гідності для юної людини, про шлях до неї. Василь Олександрович пише: «Творчість є шаблинкою самостійного мислення, на якій дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця» [3, с. 434]. Концепт **«моральна гідність творця»** означає, що, завдяки творчості, дитина відкриває у своєму «Я» здатність самостійно мислити, виробляти інтелектуальний продукт – і це викликає самоповагу, віру в себе.

Евристична технологія навчання найтісніше пов'язана з концептами учнівської розумової праці, висунутими В. Сухомлинським. Змодельована вченим ситуація– «Дитина виходить із цього випробування переможцем, з гордістю й радістю оглядає пройдений шлях, говорить сама собі: “Це я знайшла. Це я відкрила”» [3, с. 435] – демонструє евристику. Створюючи підручник, автори мають простежити, чи веде низка поставлених ними запитань і завдань до самостійного відкриття, яким може стати жанровий різновид прочитаного твору, розташування в ньому сюжетних компонентів,

стильова домінанта, належність до певного літературного напрямку, співвіднесеність змісту з історичними подіями, характеристика строфіки, метрики, римування вірша тощо. Тож концепт **«Це я відкрила»** відносимо також до засад підручникотворення від Василя Сухомлинського.

Парадоксальність поєднання труднощів у навчанні і бажання вчитися великий педагог пояснює radoшами перемоги, саме ця емоція перетворюється на психологічний мотив здобуття освіти. Він пише: **«Джерело дитячого бажання вчитися – в напруженні розумових зусиль, в radoшах перемоги»** [3, с. 435]. Підручник, на нашу думку, повинен мати баланс між готовими знаннями і шляхами до нових знань та вмій, – і перше, і друге має вмотивовувати до активного читання української художньої книги.

Прислухаймося до останнього речення статті «Вчити вчитися»: «Що ж, наша праця вимагає великого терпіння й великої віри в творчі сили дитини» [3, с. 436]. **Велике терпіння і велика віра в творчі сили дитини** мають керувати творцями підручника з літератури.

Література

1. Савченко О. Я. Художні твори Василя Сухомлинського для дітей як джерело виховання цінностей. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 441–444.

2. Селіванова О. Концептуальний аналіз: проблеми та принципи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*: Зб. наук. праць. Херсон, 2006. Вип. 4. С. 194–197.

3. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися. Вибрані твори : в 5 т. Т. 5. Статті. Київ, 1977. С. 426–436.

ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В ІННОВАЦІЙНИХ ВИМІРАХ

Бондаренко Лідія Григорівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української літератури

Херсонського державного університету,

e-mail lidiya.bond.2001@gmail.com

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЛЕЙКАСТА У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** методика викладання української літератури, урок літератури, позакласна робота, наочність, плейкаст.*

Традиційно під час тижнів української мови та літератури в школах проводять виставки стіннівок і літературних плакатів. Створюють їх класичним способом – на папері за допомогою олівців і фломастерів. Досвідом організування конкурсу літературних газет до Шевченківських свят на факультеті української філології та журналістики Херсонського державного університету ділилися на сторінках журналу «Українська література в загальноосвітній школі» [1]. Таким чином поєднували теоретичну підготовку студентів до проведення позакласної роботи та виготовлення наочності з української літератури під час виробничої практики й у майбутній професійній

діяльності з формуванням практичних умінь та навичок. Не забуваючи про паперову літературну газету, цього навчального року до Шевченківських свят провели серед студентів-філологів нашого факультету, які вивчають курс методики викладання української літератури, конкурс літературних плейкастів. Такий варіант матеріалу обрали, зважаючи на нагальну потребу підготовки майбутніх учителів української літератури до професійної діяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та суттєву відмінність сучасних школярів від учнів нецифрової епохи.

Плейкаст – це сучасна електронна листівка, що створюється в мережі інтернет за допомогою онлайн-конструктора. Вона складається з оригінального фону, на який накладаються потрібні авторові текст і музика. Її зазвичай використовують для того, щоб привітати близьку людину зі святом, передати певні почуття, поділитися настроєм тощо. У мережі можна знайти безліч плейкастів до різноманітних свят і на будь-який смак: від вітальної листівки з добрим ранком і до поздоровлення з Днем учителя. Аналіз публікацій засвідчив, що цікавляться цим сервісом учителі як української, так і зарубіжної літератури. Наприклад, плейкаст за оповіданням Є. Гуцала «Лось» наводить у своєму майстер-класі «Креолізація текстів художньої літератури як засіб дослідження дитячої рецепції на уроках української літератури» учитель із Краматорська Оксана Проселкова [2]. З прикладами сучасних листівок до уроків зарубіжної літератури можна ознайомитися на сайті «Коліжанка» учителя Сумської зош № 5 Інни Сороки. Окрім створених власноруч, педагог наводить також плейкасти розроблені до програмових творів її учнями [3].

Про плейкаст як сучасну електронну листівку говоримо зі студентами під час вивчення теми «Методи і прийоми викладання української літератури». За допомогою скріншотів розповідаємо про технологію створення електронної листівки та наводимо відповідні приклади.

Майбутні вчителі мають змогу продовжити ознайомлення з цим сервісом у процесі підготовки до практичних занять та під час написання курсових і випускних робіт. Наприклад, у цьому навчальному році студентка IV курсу спеціальності «Філологія (українська, англійська мова та література)*» Ольга Непомяща підготувала курсову роботу та доопрацьовує бакалаврське дослідження з методики використання плейкаста під час вивчення художнього твору на уроках української літератури у 7 класі.

Практичну частину роботи вона апробувала упродовж виробничої практики у Херсонській гімназії № 6, а результати виклала в двох одноосібних публікаціях у збірниках студентських наукових конференцій. Враховуючи досвід організування конкурсу літературних газет на факультеті, пропонуємо студентам самостійно обрати тему електронної листівки, над якою вони будуть працювати. Третьокурсники, зокрема, звернулися до таких епізодів із життя і творчості Великого Кобзаря: викуп із кріпацтва, «Заповіт» Тараса Шевченка, переклади творів Кобзаря англійською мовою, вшанування пам'яті Тараса Шевченка у світі та ін.

Складність у роботі з плейкастом полягає у тому, що повноцінно електронні листівки існують лише у мережі інтернет. Тобто якщо є якісний доступ до всесвітньої павутини, продемонструвати розроблені зразки в аудиторії

не важче, ніж показати звичайну паперову ілюстрацію. Ми готували скріншоти створених студентами листівок та окремо за студентськими посиланнями записували аудіо супровід. У такому вигляді плейкасти третьокурсників і були представлені на розсуд авторитетного журі, до складу якого увійшли колеги з кафедри української літератури.

Поєднали цей конкурс із проведенням літературного квесту «Тарас Шевченко, якого ми не знаємо»: демонстрування плейкастів на екрані, робота журі та нагородження переможців відбувалися між початком квесту та його завершенням. У черговий раз переконалися, що для студентів опанування сучасних інтернет-сервісів не становить великої складності. Для більшості з них це ще одна можливість провести з користю час в улюбленому всемережжі.

Практика засвідчила, що робота над створенням плейкаста розвиває у студентів-філологів уміння передавати враження від прочитаного художнього тексту засобами інших мистецтв, розвиває їхній естетичний смак, сприяє формуванню готовності опановувати нові інформаційно-комунікаційні технології для роботи з учнями цифрової епохи.

Література

1. Бондаренко Л. Г. Конкурс літературних газет до ювілею Тараса Шевченка. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 7–8. С. 9–10.

2. Проселкова О. О. Креолізація текстів художньої літератури як засіб дослідження дитячої рецепції на уроках української літератури. URL: http://proselkovaukrmoa.blogspot.com/p/blog-page_5311.html

3. Сорока І. І. Коліжанка. Сайт учителя зарубіжної літератури. URL: <https://koliganka.jimdo.com>.

Гораш Катерина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: kateryna.vik@ukr.net

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

***Ключові слова:** інноваційне освітнє середовище, інноваційне мислення, етапи формування інноваційного мислення.*

Реформування української освітньої системи зумовлене її входженням до світового освітнього простору, що передбачає формат інноваційного типу розвитку освітніх процесів, явищ і об'єктів. Характерними ознаками інноваційного розвитку освіти є: забезпечення якісної освіти майбутніх поколінь шляхом впровадження інноваційних освітніх інновацій і проектів; розроблення і використання принципово нових прогресивних педагогічних методик і форм організації освітнього процесу; застосування інноваційних технологій в управлінні закладами освіти та гнучка система підготовки педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Інноваційне освітнє середовище дослідниками тлумачиться як організований простір, що акумулює інноваційний потенціал закладу освіти та забезпечує розвиток особистості як інноваційного ресурсу [4];

сукупність спеціально створених умов, які на основі якісних змін складників освітнього середовища (застосування інновацій) забезпечують виховання випускника школи здатного до особистісного розвитку та професійного навчання впродовж життя, готового змінюватись і змінювати навколишній світ [2, 3].

У новій структурі загальної середньої освіти передбачено такі складники, як: початкова освіта (тривалість – чотири роки), базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість – п'ять років), профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість – три роки) [3].

Реформування початкової освіти триває, наявні зміни освітнього середовища в початковій школі і головними є не тільки нові підручники, зручне мобільне обладнання [1], а перепідготовка вчителів початкової ланки, їх налаштування на зміни і професійну діяльність на засадах творчого пошуку і партнерства в навчанні.

Наразі розпочато реформування гімназійної освіти, яке передбачає як нові підходи до організації освітнього процесу, так і зміни його суб'єктів – учнів і вчителів.

На етапі інноваційного розвитку все більш актуальною стає проблема відповідності особистості сучасного педагога вимогам демократичної держави і суспільства. Це значною мірою пов'язано з тим, що виховувати творчу, ініціативну, неординарну особистість, відповідального фахівця, громадянина, патріота, якого сьогодні потребує держава і суспільство, в змозі тільки творчий, неординарний вчитель з інноваційним мисленням, підготовлений до постійного вдосконалення особистісних і професійних якостей та до здійснення педагогічної діяльності в інноваційному середовищі. Тому перед вітчизняною освітньою системою постають стратегічні завдання щодо підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до

ефективної роботи в умовах інноваційного освітнього середовища.

Серед характеристик професіоналізму сучасного вчителя дослідниками визначено й обґрунтовано такі, як інноваційне мислення, інноваційна поведінка, інноваційна культура.

Для успішного перебігу інноваційних процесів в освітній системі важливо, щоб вчителі розуміли сутність інноваційної діяльності; здатні були прогнозувати й оцінювати результати впровадження інновації; вміли проаналізувати ланцюжок від створення до стандартизації інновації (передумови виникнення інноваційної ідеї, природу проблеми, на розв'язання якої спрямована інновація, етапи її впровадження та результативність). Це означає, що педагогічне мислення (*професійне мислення педагога*), найважливішими характеристиками якого є прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість, творчість [2], набуває нових якісних ознак, до яких відносимо й *інноваційність*.

Складний феномен *інноваційного мислення педагога* ми розглядаємо як складову комплексного поняття «педагогічне мислення», яка має характерні ознаки, особливості, відрізняється специфікою і стереотипами, та тлумачимо як нелінійне мислення – нестандартний спосіб сприйняття, осмислення й оцінювання інформації про педагогічні об'єкти, що ґрунтується на особистісному розумінні педагогом зовнішнього світу, прийняття ним оригінальних (інноваційних) педагогічних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та освоєння нових моделей взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [2].

Узагальнений аналіз поняття «інноваційне мислення» у психолого-педагогічній літературі показав, що вчені однією з головних умов успішної професійної роботи вчителя визначають:

1) здатність до критичного оцінювання дійсності (педагогічної реальності);

2) здатність до позитивного сприйняття інновацій;

3) здатність до застосовування нового наукового знання у педагогічній практиці.

Процес формування інноваційного мислення педагога передбачає такі етапи, як:

- створення умов, що забезпечують інноваційність освітнього середовища (визначення проблем та розроблення інноваційних ідей для їх вирішення, наприклад – організація навчально-дослідної роботи учнів);

- запровадження спеціальних заходів (конкурси, творчі групи (інноваторів) тощо), які сприяють формуванню позитивного ставлення до змін та забезпечують формування і розвиток інноваційної культури (здатності педагога сприймати інновації та здійснювати інноваційну діяльність);

- застосування інформаційного, комунікаційного та дидактичного інструментарію (специфічних інтелектуальних інструментів, які забезпечують пізнавальну та пошукову активність вчителя; розвиток його інтелектуальних здібностей через творче виконання завдань (проблемних і ситуаційних) з метою розв'язання педагогічних задач.

Засобами формування інноваційного мислення вчителя дослідниками визначено виховні (формування стійких мотивів до здійснення інноваційної діяльності, розвиток педагогічної культури) та інформаційні (формування вмінь здійснення інформаційних процесів: збір, обробка, аналіз, створення та поширення інформації) [4].

Інноваційність і творчість мислення педагога не є набором готових алгоритмів та способів проведення інноваційної діяльності, це, насамперед, специфічний підхід до організації в цілому професійної педагогічної діяльності, що забезпечує формування інтелектуальної складової особистості педагога та визначає його професійну поведінку.

Сформоване інноваційне мислення вчителя виступає важливою передумовою його готовності до участі в інноваційній діяльності та передбачає створення і розвиток особливих професійних якостей, які визначають ефективність освітнього процесу в умовах інноваційних змін.

Література

1. Водолазська Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель» : [Електронний ресурс]. *Імідж*. № 4 (181) 2018. Режим доступу : www.isp.poippo.pl.ua/article/download/135715/136753.

2. Гораш К. В. Інноваційні складові особистості сучасного педагога // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10. Част. 1. С. 171–180.

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : [Електронний ресурс]. Концепція нової української школи (документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016). Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя : [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.

Горошкіна Олена Миколаївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: olenagoroshkina@gmail.com*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ключові слова: *компетентнісний підхід, мовна освіта, ключові компетентності, предметна компетентність.*

Оновлення системи української освіти зумовило кардинальні зміни в усіх її ланках: переосмислення змісту, мети й завдань шкільної освіти сприяло зосередженню уваги науковців і вчителів-предметників на розвиткові й саморозвиткові суб'єктів освітнього процесу, досягненні результатів, необхідних для комфортного входження учнів у соціум, готовності відповідати на виклики ХХІ століття, сприяти формуванню громадянського суспільства нового типу. Для розв'язання завдань, передбачених Законом України «Про освіту», Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, концепцією «Нова українська школа», необхідно всі потужні ресурси шкільних навчальних предметів спрямувати на формування в учнів визначених документами предметних і ключових компетентностей, що сприятимуть їхньому професійному становленню, забезпечать успішність і конкурентоспроможність. Розв'язати окреслені завдання зможе лише компетентний учитель, який сам володіє всіма означеними компетентностями й має науково обґрунтований

та експериментально перевірений інструментарій для успішного формування їх в учнів. У цьому контексті надзвичайно гостро постало питання підготовки вчителя до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Науковці визначають компетентнісний підхід як ключову методологію модернізації системи освіти (В. Болотов, В. Сєриков), ефективний шлях підвищення якості освіти (Г. Селевко, В. Химинець та ін.), основу реформування освіти (О. Часнікова), один із шляхів досягнення нової якості освіти (Л. Овсієнко). Однак, як свідчить практика, реалізація ідей компетентнісного підходу має серйозні теоретико-методологічні проблеми, що пов'язано передусім з різноманіттям наукових позицій до розкриття його змісту, атрибутивних ознак та ключових понять «компетенція», «компетентність».

Індекс активності обговорення феномену компетентності, компетентнісного підходу на наукових конференціях, форумах високий. Значна кількість дисертацій теж присвячена розв'язанню окремих аспектів порушеної проблеми. У результаті дослідники запропонували чимало варіантів визначень ключового поняття, однак семантичне наповнення його донині немає чіткого змісту, а відтак обростає новими смислами.

Аналіз джерельної бази доводить, що впродовж останніх років розроблення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання стало предметом досліджень Є. Барбіної, І. Богданової, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, Г. Троцько та ін. Науковці порушують окремі аспекти, пов'язані з розробленням теоретичних засад підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти (Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Кузьміна, В. Пікельна та ін.), підвищенням кваліфікації педагогічних працівників у системі

післядипломної освіти (Н. Клокар, В. Олійник, О. Пехота, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Л. Сущенко та ін.). Психологічні засади підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання розробляють українські психологи (Г. Балл, І. Бех, В. Доротюк, С. Максименко, Л. Помиткіна, В. Семиченко, В. Чудакова та ін.), однак донині немає системності в розв'язанні означеної проблеми.

На часі пошук продуктивних освітніх методик і технологій, які не лише ґрунтуватимуться на застосуванні вчителями теоретичних знань, практичних умінь і навичок, здобутих у закладах вищої освіти, а й сприятимуть розвитку їхнього досвіду самостійного пошуку й здобування знань, формуванню наукового мислення, мотивації їх до постійного професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Учитель є ключовою фігурою в реалізації провідних напрямів модернізації освіти і в Україні загалом, і в кожному закладі освіти зокрема. Сучасні соціальні виклики потребують від учителя значно більших знань, ніж це було кілька років тому.

Сьогодні освітянам необхідно подолати низку *суперечностей* між:

- рівнем вимог сучасного суспільства до освіти випускників закладів середньої освіти і станом теоретичного й методичного забезпечення освітнього процесу в аспекті формування предметних і ключових компетентностей учнів;
- необхідністю реалізації вимог нормативних і стратегічних освітніх документів та недостатньою розробленістю відповідного науково-методичного забезпечення, що не дозволяє адекватно розв'язувати труднощі, які виникають у процесі формування предметних і ключових компетентностей учнів;
- різнотлумаченням змісту предметних і ключових компетентностей, їх ознак, структури та необхідністю

розроблення спільної стратегії формування означених компетентностей учителями-предметниками;

- зміною наукової парадигми педагогічних досліджень, наявними інноваційними тенденціями розвитку предметних методик та необхідністю оновлення методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання.

Переорієнтування шкільної мовної освіти зі знаннєвого підходу на компетентнісний, зміщує акценти з пріоритетності знань на важливість формування такого загальнопредметного вміння, як розв'язувати проблеми, що виникають у конкретних ситуаціях, інструментом вирішення яких є здобуті знання і набуті вміння й навички.

Значний потенціал містить компетентнісний підхід у навчанні української мови, оскільки саме мова є продуктивним засобом досягнення успішності. Упровадження компетентнісного підходу забезпечує посилення прикладного характеру мовної освіти, що уможливорює використання теоретичних знань як практичного засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, що, своєю чергою, стає імпульсом для добору змісту кожного навчального предмета відповідно до визначеного результату навчання; оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (програм, підручників, посібників, зокрема й електронних); розроблення об'єктивної системи контролю й корекції процесу формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Важливим є й той факт, що мова зазнає постійних змін. Як зазначає сучасний мовознавець К. Городенська, «В українській мові за останні двоє десятиріч відбулися помітні зміни: поповнився її словниковий склад за рахунок нових питомих слів і запозичень, стали відмінюваними досі не

відмінювані власні назви, абревіатури та деякі чужомовні одиниці, розширили сферу вживання багато слів, форм слів та синтаксичних конструкцій, посіли належне місце національні зразки словотворення тощо» [1, с. 3].

Відзначені процеси викликають багато труднощів для вчителів-предметників, які можуть досягнути високих результатів лише за умови систематичного підвищення власного науково-теоретичного рівня. Завдання науковців полягає в тому, щоб швидко реагувати на виклики часу, розробити для вчителя дієвий методичний інструментарій задля досягнення мети й завдань шкільної освіти.

Література

Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ : КММ, 2014. 124 с.

Лілік Ольга Олександрівна,
*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
e-mail: lilik8383@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** міждисциплінарна інтеграція,
майбутні учителі української мови і літератури, професійна
підготовка, принцип, заклад вищої освіти.*

В умовах реформування системи середньої й вищої освіти актуалізується пошук і відбір змістового і

процесуального компонентів професійної освіти майбутніх учителів української мови і літератури. Зазначені процеси спрямовані на підвищення якості освіти, підготовку компетентних фахівців, здатних адекватно реагувати на виклики соціуму. Однією з тенденцій сучасної освіти є інтеграція окремих предметів, установа зв'язків між різними дисциплінами, що має забезпечити системність і ґрунтовність сформованих компетентностей.

Проблеми дослідження міждисциплінарної інтеграції в професійній освіті пов'язані з наявністю різних підходів до визначення поняття інтеграції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Згідно зі філософським словником, інтеграція (з лат. *integration* – відновлення, наповнення) – це поєднання, взаємозв'язок елементів у єдине ціле; процес наближення і зв'язку наук, що відбувається разом із процесами диференціації; взаємодоповнення окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, що передбачає ускладнення й зміцнення зв'язків між ними [3].

Різновидом наукової інтеграції є педагогічна інтеграція, щодо якої в 1993 р. на сесії ЮНЕСКО було прийняте єдине визначення – органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань, результатом якого є формування в студентів цілісного світогляду [1, с. 33]. У професійній педагогіці інтеграція обґрунтовується як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [2, с. 186]. В енциклопедії професійної освіти подано таке визначення поняття «інтеграція сучасної науки» – діалектично взаємопов'язаний із диференціацією процес взаємопроникнення структурних компонентів (наукової інформації, методології) різних галузей знань, що

здійснюється на загальній соціально-гносеологічній і логіко-методологічній основі та супроводжується зростанням узагальненості й комплексності, ущільненості та організованості знань [4, с. 385].

Зазначимо, що міждисциплінарна інтеграція є результатом дії багатьох дидактичних принципів: діалектичного викладу матеріалу, логічного взаємозв'язку в тематиці; актуалізації матеріалу відповідно до соціального замовлення й учнівських (студентських) інтересів; експонування вузлових тем (їх більш яскраве й повне розкриття, насичення новою інформацією); співробітництво та співтворчість суб'єктів навчального процесу, вільний обмін думками; пріоритет національного й громадянського виховання (національних і загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних рис, поваги до історії, світоглядне мислення); творчість на основі здорової конкуренції майбутніх учителів української літератури (рейтинг ідей, здібностей, можливостей); різноманітні міжнаукові зв'язки (їхня логічна й образна актуалізація на заняттях).

Слід зазначити, що процеси інтеграції виникають як у межах уже наявної системи – в такому випадку вони сприяють підвищенню рівня її цілісності й організованості, так і в процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Складові інтегрованої системи мають різний рівень автономності. У процесі інтеграції кількість елементів та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між ними можуть змінюватися.

Професійну освіту майбутніх учителів української мови й літератури розглядаємо як уже сформовану систему, яка проте потребує перегляду й реформування відповідно до реалій сьогодення. Вважаємо, що концептуальним підґрунтям, на якому мають відбуватися трансформації, є міждисциплінарна інтеграція.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури розглядаємо педагогічну інтеграцію змісту освіти в трьох аспектах: інтеграція змісту навчання (рівень навчальних дисциплін (історико-літературних й теоретико-літературних, а також педагогічних і методичних) і навчального матеріалу); інтеграція способів діяльності (уміння й навички оперувати літературознавчими поняттями під час аналізу художнього твору, а окрім того, уміння й навички використовувати здобуті знання, уміння і навички в професійній діяльності, здатність навчити учнів оперувати цими поняттями); інтеграція ціннісно-світоглядних ставлень (рівень особистісного й професійного світогляду майбутніх учителів-словесників), результатом яких є засвоєні системні знання, уміння й навички, що є елементами інтегративної культури фахівця.

Узагальнюючи результати досліджень, можемо дійти висновку, що організація освітнього процесу на інтегрованій основі характеризується такими перевагами:

- інтегрований зміст навчання є інформаційно більш насиченим і спрямованим на формування в майбутніх учителів української мови й літератури здатності мислити системно;

- інтегрований зміст навчання уможливорює формування альтернативного мислення майбутніх учителів-словесників, що сприятиме об'єктивній оцінці фактів і пошуку принципово нових методів розв'язання поставлених завдань;

- організація освітнього процесу на інтегрованій основі сприяє розвитку здатності виявляти загальне, усвідомлювати загальні тенденції й закономірності в різноманітних явищах і процесах;

- інтегроване навчання спрямоване на формування діалектичного мислення майбутніх учителів-словесників,

що дає змогу розв'язувати проблемні ситуації різного рівня складності;

- у процесі інтеграції образно-емоційного й логічного компонентів процесу навчання досягається цілісність сприйняття світу, залучення різних механізмів пізнавальної й науково-дослідницької діяльності;

- інтеграція різнохарактерного змісту сприяє формуванню ціннісного ставлення студентів-філологів до навчання, підвищенню рівня їхньої професійної мотивації.

На основі вищезазначених положень було сформульовано концепцію дослідження, яка полягає в поетапному моделюванні системи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах міждисциплінарної інтеграції відповідно до перспективних напрямів модернізації системи освіти на основі вітчизняних і світових освітніх стандартів.

Концептуальні засади дослідження об'єднують методологічний, теоретичний і практичний блоки. Методологічний блок відображає обґрунтування, взаємозв'язок та взаємодію наукових підходів до вивчення проблеми дослідження. Особливого значення набувають такі методологічні підходи: компетентнісний – для з'ясування закономірностей побудови й формування професійної освіти майбутніх учителів української літератури для формування фахової компетентності; аксіологічний – для впровадження в освітній процес мотивації і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності як детермінантів процесу підготовки, що забезпечує розвиток спеціальних компетенцій, активізацію мотиваційно-ціннісної сфери студентів-філологів; системний – для забезпечення єдності й цілісності усіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; особистісний дає змогу викладачам поєднувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури зовнішні й внутрішні мотиви освітньої діяльності з ціннісним сприйняттям

майбутньої професії та удосконалювати навчально-пізнавальну діяльність студентів на основі самоорганізації; діяльнісний дає змогу забезпечити необхідні умови поетапного входження майбутніх учителів-словесників у практичну діяльність і впровадження розроблених організаційно-педагогічних умов.

Теоретичний блок уможливить вивчення основних теоретичних понять, провідних теорій, ідей, науковий опис досліджуваного явища, його аналіз, узагальнення й синтез, а також дасть підстави для обґрунтування потреби в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів-словесників в умовах міждисциплінарної інтеграції.

Практичний блок передбачає побудову моделі реалізації системи професійної підготовки майбутніх філологів в умовах міждисциплінарної інтеграції.

Визначаємо такі особливості застосування міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів української мови й літератури:

- послідовність і наступність засвоєної інформації з історії й теорії літератури;
- актуалізація наявних знань, їх корегування відповідно до вимог шкільної програми з української літератури, активний розвиток асоціативних зв'язків у взаємозв'язку з образною (емоційною) сферою особистості;
- поступове зміцнення й поглиблення міжпредметних зв'язків з акцентом на світоглядному, психологічному, культурологічному аспектах;
- активізація всіх видів діяльності студентів-філологів, акцент на проблемному й розвивальному навчанні;
- комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю, діагностики як під час аудиторних занять у процесі вивчення літерознавчих понять, так і під час виконання самостійної роботи й науково-дослідних завдань.

Спираючись на ці дослідження, можемо визначити рівні інтеграції під час засвоєння теоретико-літературних понять у шкільному курсі літератури:

1. Епізодична, чи локальна інтеграція на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів. Наприклад, української й зарубіжної літератур, української літератури й історії, української літератури й музичного мистецтва, української літератури й образотворчого мистецтва. Іншим проявом цього виду інтеграції є технологічна – поєднання методів, прийомів, жанрів різних видів мистецтва на рівні зображально-виражальних засобів.

2. Блокова, чи інтеграція середнього рівня, яка відбувається на рівні взаємопроникнення з декількох різних наукових галузей тем, ідей, методів, теорій. Вона може бути або тематична (наприклад, тема моря у літературі, музиці, живописі), або в контексті художніх систем (імпресіонізм у музиці, живописі, літературі; постмодернізм у літературі, живописі, кінематографі).

3. Комплексна, чи широкомасштабна інтеграція, яка відбувається на філософсько-світоглядному, культурологічному рівнях, на основі творчого обміну інформацією з різних галузей (природничих дисциплін, історії, мовознавства, фольклористики, етнографії, філософії, культурології).

Отже, на сучасному етапі розвитку міждисциплінарна інтеграція повинна стати каталізатором освітнього процесу у вищій школі, забезпечить комплексну підготовку майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі літератури.

Література

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры : Всемирная конференция ЮНЕСКО. *Alma mater*. 1993. № 3. С. 29–36.

2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : моногр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.

3. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 751 с.

4. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах. Т. 3. Москва : АЛО, 1999. 488 с.

Мамчур Лідія Іванівна,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри практичного мовознавства

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини,

e-mail: [mshchur_l@ukr.net](mailto:mamchur_l@ukr.net)

РІДНА МОВА ЯК АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Ключові слова: мовна освіта, мова як цінність, українська мова, учитель рідної мови.

Розвиток України як суверенної держави сприяв значним змінам у моральних і культурних пріоритетах сучасного громадянина, як особистості, його мовної освіти, як засобу комунікативної взаємодії, самовираження в різних сферах суспільної діяльності.

Мова для людини є не лише засобом пізнання, спілкування в соціумі, але й формування та розвитку її ціннісних якостей. Цінність рідної (української мови) як національного джерела стає вкрай важливою для навчання і виховання підростаючого покоління, розвитку в особистості

високоморальних якостей, активних суспільних позицій. З огляду на це проблема формування мовної особистості, її комунікативної компетентності є актуальною, що пояснюється всезростаючою потребою вдосконалення мовного навчання у всіх ланках освіти.

Національна стійкість і розвиток нації можливий лише за умови, коли народ має історичну пам'ять та рідну мову. Ставлення до них людини свідчить і про культурний рівень, і про громадянську позицію. Національна мовна свідомість об'єднує народ у культурному, суспільному, політичному житті. Носії мови повинні прагнути досягти вишуканості та краси власної мови. Отже, найголовнішим завданням сучасної мовної освіти є утвердження й подальший розвиток української мови як державної, формування мовної особистості як гаранта збереження й функціонування національної культури і мови як найвищих цінностей.

Сучасний розвиток суспільства ставить перед освітою завдання підготувати фахівця, в нашому випадку вчителя рідної мови, не тільки як високоосвічену в ній людину, але як всебічно розвинену особистість, в основі формування якої лежить єдність загальнолюдських і національних цінностей. Такій особистості повинні бути притаманні глибокі фахові знання, комунікативна компетентність, високий рівень загальної культури, патріотизм, толерантність, уміння переконувати, відстоювати свою думку.

Велику цінність для підготовки сучасного вчителя мають праці вітчизняних учених, педагогів, культурних діячів (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зязюн, С. Караман, Л. Мацько, І. Огієнко, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) про роль і значення мови у навчанні і вихованні особистості, майбутнього громадянина України, фахівця певної галузі. Адже мова – це найбільший духовний скарб, у якому народ виявляє себе творцем, передає нащадкам свій досвід і

мудрість, перемогу і славу, культуру і традиції, думи і сподівання.

Мова єднає між собою представників певного народу в часі й у просторі. Прилучення людини до рідної мови – це входження її в суспільство, підключення до колективного розуму. Незаперечною аксіомою є те, що мова – є своєрідним генетичним кодом нації, складником і засобом творення національної культури. Інтелект тієї чи іншої нації закодовано саме в системі національної мови.

Своєрідність мови виявляє сутність нації, яка розмовляє нею, тому уважне вивчення мови повинно включати в себе все, що пов'язане з внутрішнім світом людини. Щоб людина не називала і не виражала, завжди вона розкриває свою особисту сутність, а тому мова є критерієм того, на якому рівні знаходиться людська освіченість і культура. Мовна індивідуальність вирізняє людину як особистість. «І що яскравіша ця особистість, то повніше вона відображає мовні якості суспільства», – зазначає О. Потебня [2]. З раннього дитинства і до глибокої старості людина невіддільно пов'язана з мовою. Це єдине знаряддя, що вивищує її над світом, в якому вона живе, реалізує себе як особистість.

Мова – найважливіший засіб спілкування, порозуміння між людьми. Лише вбираючи в себе сконденсований у мові інтелектуальний та емоційний досвід попередніх поколінь, людина вибудовує власний духовний світ і формує себе як особистість. Уміння людини спілкуватися засобом слова забезпечується, безумовно, освітою та самоосвітою, прагненням до самовдосконалення, позитивного наслідування.

Україна проголосила, що буде правову демократичну державу і для цього їй необхідні передусім духовні, інтелектуальні, комунікативно компетентні особистості, високопрофесійні вчителі, викладачі, державотворці. І роль

мови в цьому незаперечна, оскільки мова – це найістотніша ознака народу, нації, особистості.

Підготовка сучасного вчителя-словесника є складною і багатогранною справою. Адже це має бути всебічно розвинена особистість, людина високої культури й ерудиції, що досконало володіє всім багатством виражальних засобів рідної мови і технологією навчально-виховного процесу в школі.

Аналіз останніх досліджень дає право стверджувати, що важливу роль у підготовці вчителя рідної мови відіграють мотиви. Розкриття їх має вирішальне значення, оскільки мотивацію ми розглядаємо не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник формування і розвитку особистості майбутнього фахівця. Вкрай важливим у підготовці майбутнього вчителя є не тільки добре володіти рідною мовою, а й ставлення до неї як до вагової суспільної цінності, почуття відповідальності за її теперішнє й майбутнє, розвиток в учнів високоморальних якостей, які дадуть змогу їм стати активними повноправними громадянами своєї держави та самореалізовуватися як особистості. Вирішувати поставлені завдання зможе лише той учитель, який здатний переконувати, вести за собою до поставлених цілей, мати високий рівень педагогічної моральної культури, мовно-риторичної компетентності.

Українська мова, безперечно, усвідомлюється як фактор національного, економічного, науково-технічного прогресу, і саме тому важливо враховувати те, що від мовно-риторичної компетентності особистості залежить її професійний, життєвий рівень, а отже, і рівень розвитку держави у політичній, економічній, соціальній сферах. Мовно-риторична культура є основою загальної культури і її відображенням. «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності, – зазначає В. Сухомлинський [3, с. 507]. Великий вітчизняний педагог

розумів, що багато духовних багатств потрібно мати вчителю-вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення. Дитина і вчитель – основні суб'єкти шкільної мовної освіти, які взаємодіють на рівні слова, за допомогою слова, через слово. «Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво навчання і виховання включає, насамперед, мистецтво говорити, звертатися до людського серця» [3, с. 321]. Учений висував високі професійні вимоги до вчителя-словесника, який повинен оволодіти секретами учительської досконалості, зокрема уміло користуватися сократівським методом активізації розумової діяльності учнів, прийомами словесного спонукання, заохочення, покарання, виявлення довір'я, недовір'я, ставлення тощо, які формують духовно-інтелектуальну основу щоденного спілкування у школі та за її межами.

Переконливою є думка педагога: «Людина не може жити сама. Найвище щастя і радість людська – спілкування з людьми, розуміння людських взаємин... Не забувайте, що розуміти ці взаємини – наш перший людський обов'язок», – звертається він до вчителів [4, с. 184]. В. Сухомлинський акцентує особливу увагу на проблемі володіння вчителем культурою спілкування, мовленнєвим етикетом, оскільки він забезпечує виховання в учнів сердечної, щирої, відвертої уваги до співбесідника, уміння слухати, тобто чути його, думати про нього. Мовленнєво-риторична культура неможлива без виховання ввічливості, яка вже сама по собі відображає високу духовність, культуру поведінки, розвиток мислення, інтелекту, сформованість уміння спілкуватися, наявність багатого мовного запасу, володіння мовними нормами, мовленнєвим етикетом, умінням вибудовувати текст, користуватися діалогом і монологом.

Безперечно, що уроки мови при високій професійній компетентності вчителя мають великий навчально-виховний потенціал, забезпечують формування духовних цінностей, національних почуттів, патріотизму, поваги й любові до рідного народу, його культурних надбань і рідної мови. «Із живої думки і слова, – стверджував педагог, – почалося становлення людини: мисль, втілена у слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями [3]». І сьогодні не втратили своєї сили й актуальності слова В. Сухомлинського, з якими він звертався до учнів і молоді: «Знай, бережи, збагачуй велике духовне надбання свого народу – рідну українську мову. Це мова великого народу, великої культури [4]». Від усвідомлення українцями «рідності», «материнськості» української мови як чинника нашого згуртування в єдину національну спільноту, від якості, глибини та обсягу знань, якими оволодіватиме учень на уроках української мови в загальноосвітній школі, значною мірою залежатиме стан і розквіт нашого суспільства.

Мова і культура сформували особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину духовно, інтелектуально, морально, культура визначає напрям її діяльності. Л. Мацько наголошує на тому, що «особистість молодої людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобах [1, с. 25]. Це твердження перегукується з думкою О. Потебні, який зазначав: «Мовна індивідуальність виділяє людину, як особистість і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства» [2, с. 29]. Лінгвістичні поняття, факти й закономірності, окреслені змістом навчання мови, мають забезпечити коло знань студентів, як основи

оволодіння мовленням. У результаті засвоєння мовних знань усвідомлюються моделі й норми практичного використання їх у мовленні, що сприяє формуванню мовленнєвої діяльності, спрямованої на розвиток особистості, її самореалізацію у комунікативній взаємодії.

В. Сухомлинський вважав, що учитель рідної мови має мати високу моральність, віру в дитину і щиру любов та повагу до неї. Видатний педагог окреслив широке коло завдань розвитку особистості вчителя, формування уміння орієнтуватися у різних питаннях науки й практики. Індивідуальність учителя, його професійна культура – це особливість вираження його особистості як носія мови народу, культурних цінностей у поєднанні з національними і загальнолюдськими цінностями. «З того, як і чому вихователь виражає себе, дитина робить висновок про те, якими є люди, взагалі, в чому полягає добро, в чому ідеал. Отже, необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю».

Зростання соціальної ролі молоді людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості, здатної вміло користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, готової зберігати і примножувати цінності та ідеали українського народу. Найголовнішим завданням сучасної мовної освіти є відродження й подальший розвиток української мови на всьому терені України, формування мовної особистості як гаранта збереження й подальшого розвитку національної культури та державності, тобто

комунікативно компетентної особистості, чого вимагає розвиток суспільства і час, в якому вона живе.

Отже, можемо стверджувати, що розвиток духовності й культури суспільства не можливий без мови, що в наш час потребує глибокого вивчення на основі невмирущих скарбів національної культури народу. Рівень мовної здатності завжди є і буде визначальним у характеристиці соціально-культурного рівня суспільства, народу і кожного громадянина зокрема. Людина створила мову і культуру, а мова та культура – сформувала людину суспільну, думаючу. Індивід реалізується в культурі думки і вербального спілкування, трудової і життєвої діяльності. Оскільки людина – творець культури, то мова є засобом її вираження. Що вищий рівень культури людини, то вищий рівень її комунікативної компетентності, мовленнєвої вправності, яку необхідно формувати, розвивати в дошкільному віці, початковій, основній, старшій школі й удосконалювати впродовж усього життя. Це вимога часу і розвитку цивілізації.

Література

1. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : Академія, 2007. 360 с.
2. Потєбня О. Мова. Національність. Денаціоналізація. Нью-Йорк, 1992. 216 с.
3. Сухомлинський В. Народження громадянина. Вибрані твори : у п'яти т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3. С. 283–582.
4. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. Вибрані твори: у п'яти т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 2. С. 149–409.

Подлевська Неля Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри слов'янської філології
Хмельницького національного університету,
e-mail: podlevska.nelia@gmail.com

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

***Ключові слова:** соціокультурна компетентність, культура спілкування, майбутні філологи, вчитель-філолог, методика навчання української мови, соціум.*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на важливості ролі вчителя рідної мови як носія й транслятора національної культури й духовності. Саме вчитель рідної мови має забезпечити «формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [4].

Проблема формування соціокультурної компетентності особистості є актуальною, оскільки людина – істота соціальна, і сучасне суспільство потребує від неї соціальної та культурної компетентності, зокрема: загальної освіченості, культури спілкування та поведінки, комунікабельності, здатності до самореалізації в суспільстві, знання особливостей культури свого та інших народів, толерантного та відкритого ставлення до представників інших культур, уміння творчо підходити до виконання будь-якої справи.

Поняття «соціокультурна компетентність» є багатоаспектним і визначається, як рівень загальної освіченості та загальної культури особистості, що надає можливість людині для подальшої постійної самоосвіти, самостійних розміркувань про явища в різноманітних галузях діяльності нашого суспільства й культури. Чим вищий рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості, тим вона активніше орієнтується в різних сферах соціального та культурного життя.

Проблеми соціокультурного розвитку особистості у своїх працях розглядали українські лінгводидакти: А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Климова, О. Кучерук, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семенов, Л. Скуратівський, А. Ярмолюк та інші.

О. Усик характеризує культурологічний складник соціокультурної компетентності студентів-філологів як «інтегративну властивість особистості, що виражається в гармонії етнокультурознавчої, етнолінгвістичної, соціолінгвістичної компетенцій, які дозволяють індивіду розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей, орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, уміти спілкуватися, оперуючи культурними поняттями й реаліями; передбачають розкриття особистісного виміру культурної історії людства, освоєння культурного циклу буття людства, сприяють формуванню уявлення індивіда про себе як про суб'єкта культурно-історичного процесу, творця культурних цінностей» [5].

Н. Остапенко виокремлює культурологічний складник у соціокультурній компетентності вчителя-філолога і визначає його як «здатність майбутнього вчителя української мови і літератури використовувати національні,

загальнолюдські, духовні цінності і на зразках вірцевих текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати, вміло й доречно висловлюватися, бути чемним і вихованим, виховувати ціннісні орієнтації та використовувати досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності» [2].

Як зазначає О. Ішутіна, такі визначення соціокультурної компетентності вчителя-філолога акцентують увагу на різних складниках одного поняття – комунікативному та культурологічному, які однаково важливі та взаємозалежні, адже в мовленні вчителя-філолога повною мірою відбиваються його особистісні соціокультурні надбання, а соціокультурне середовище є творцем його комунікативної компетентності [1].

Дослідження О. Біляєва, М. Вашуленка, Л. Варзацької, Н. Голуб, І. Гудзик, Н. Дикої, Г. Іваницької, Л. Мацько, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковської, Г. Шелехової та ін. щодо методики формування й розвитку комунікативної компетентності дають підстави для висновку, що культура спілкування ґрунтується на знаннях мовного матеріалу, уміннях спілкуватися в усіх видах мовленнєвої діяльності, зосереджуючись на таких поняттях, як культура слухання, культура читання, культура говоріння, культура письма.

Для культури спілкування характерні певні норми, які окреслюють правила спілкування людей в тій чи іншій ситуації. Вони визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями. Рівень культури спілкування залежить і від самої особистості, її якостей. Щоб спілкування було справді глибоким, необхідно, щоб особистість, крім знань про спілкування, певних навичок та вмінь, мала ще й відповідну комунікативно-гуманістичну установку на спілкування, налаштування на людину як на загальнолюдську цінність.

Культура спілкування є складником культури людини в цілому. Мовленнєвий етикет формує поведінку людини – спонукає її поводитися певним чином відповідно до конкретної ситуації, в якій дуже чітко можна побачити вплив мови на людину і на її поведінку, національну свідомість тощо. Оскільки етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовленнєвого етикету в стандартних етикетних ситуаціях, а й охоплює комунікативну поведінку людини загалом, тому чим вища у людини загальна культура, тим вища її культура спілкування з іншими [3].

Розгляд культури спілкування в контексті творчості і співвідношення з етичними нормами є перспективним для практичної підготовки майбутніх спеціалістів (філологів) до ефективного професійного спілкування. За таких умов культура спілкування сприяє розвиткові і професійній ідентифікації особистості.

Як відомо, уміння й навички формуються і розвиваються в людини в процесі її навчання. Тому, щоб досягнути досконалості в спілкуванні, необхідно пройти декілька етапів. Перший: мовна грамотність, знання правил користування лексику, фразеологією, фонетикою, орфоєпією, наявність стійких граматичних навичок, уміння стилістично правильно використовувати синтаксичні конструкції тощо. Другий: уміння використовувати мовні знання у всіх видах і сферах мовленнєвої діяльності. Третій: реалізація себе у життєвих ситуаціях відповідно до сформованого внутрішнього стану, вміння творити себе засобами мови і виражати себе як особистість в мовленнєвій діяльності, отримуючи естетичне задоволення від високого рівня спілкування. Всі етапи формування культури спілкування повинні бути взаємопов'язані і досягаються студентами за допомогою педагогічної майстерності викладача.

У спілкуванні необхідно цінувати свободу не лише свою, але й іншої людини. Тут важливо не втручатися у внутрішній світ іншої людини, не ігнорувати її потреб, не ображати почуттів, не принижувати. Важливо пам'ятати, що свобода і рівність у спілкуванні поєднуються з відповідальністю, якою передбачається контроль за ходом спілкування з погляду прийнятих етичних норм і правил, а також із врахуванням очікуваного результату. Рівень культури спілкування людини залежить від її усвідомлення національного мистецтва, історії і культури народу, норм її мовлення, історичних взаємозв'язків з іншими народами і їх культурами. Культура мовлення набувається у процесі спілкування. Тому людина повинна турбуватися про якість свого спілкування в будь-якій життєвій ситуації.

Сучасний етап розвитку вищої школи характеризується особливою увагою до мовної освіти, необхідністю формування особистості, яка б відрізнялася свідомим ставленням до мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах опанування мови як засобу спілкування, високою культурою спілкування в різних життєвих ситуаціях. Тому кожен, хто хоче досягнути високого рівня культури спілкування, повинен: 1) чітко розуміти, що таке літературна мова і дотримуватися її норм у спілкуванні; 2) знати правила мовного етикету і використовувати формули мовленнєвого етикету; 3) розуміти і сприймати фонетичну сторону усного мовлення; 4) засвоїти і розуміти навички відбору і використання мовних засобів у процесі мовленнєвої діяльності; 5) уміти використовувати невербальні засоби спілкування; 6) уміти поводитися в стандартних комунікативних ситуаціях.

Для студентів-філологів матеріал з розвитку культури спілкування частково передбачений змістом спеціальних дисциплін. Вважаємо, що для формування соціокультурної компетентності (і як складника її – культури спілкування) в

навчальні плани необхідно ввести дисципліну, на зразок, «Культура міжособистісного і професійного спілкування». Для студентів-філологів Хмельницького національного університету читається дисципліна «Мовно-комунікативні основи культури спілкування», матеріал якої вводить студентів у світ культури спілкування особистості: уявлення про культуру спілкування в суспільстві, ціннісне ставлення до правил культури мовлення і спілкування, гуманне налаштування на спілкування, знайомство з мовленнєвим етикетом, розвиток навичок культури поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Особливу увагу необхідно приділяти культурі мовлення, правилам побудови діалогів (монологів, полілогів), веденню переговорів, бесід, дискусій тощо. Важливо сформувати високий рівень знань, умінь, навичок культури мовленнєвої поведінки майбутніх філологів у різних комунікативних ситуаціях як в професійному, так і в побутовому використанні.

У дисципліні «Методика навчання української мови» студенти вивчають матеріал з теми «Методика формування культури спілкування», метою вивчення якого є ознайомлення студентів (майбутніх філологів) з методикою формування культури спілкування в учнів на уроках української мови, вироблення вмій добирати оптимальні форми і методи роботи для розвитку навичок культури спілкування в учнів як соціально адаптованих особистостей.

Вважаємо, що через введення такого матеріалу до змісту навчальних дисциплін студентів-філологів, а також через використання інтерактивних методів навчання та інноваційних технологій викладання буде реалізовано формування цілісного уявлення про культуру спілкування студента як особистості, готової до професійної самореалізації. Спілкування – один із основних шляхів до

вирішення життєвих проблем у соціумі. І та людина, яка вчасно зрозуміла цю істину, приділить достатній час і увагу для підвищення власної культури спілкування, як і культури в цілому.

Література

1. Ішутіна О. Є. Теоретико-методичні засади моніторингу соціокультурної компетентності майбутніх учителів рідної мови / О. Є. Ішутіна. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18044/1/Ishutina.pdf>

2. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 471 с.

3. Подлевська Н. В. Культура спілкування як лінгводидактична проблема *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі науки* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2005. Вип. 13. С. 157–161.

4. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

5. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2010. 20 с.

Тригуб Ірина Анатоліївна,
*учитель зарубіжної літератури,
«учитель-методист»,
заступник директора з науково-методичної
роботи
ОНЗ «Щасливський НВК»*

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНИХ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ

Ключові слова: *шкільна літературна освіта, літературні курси за вибором, учитель-словесник, інноваційна діяльність, хмарні технології, читацька компетентність, інформаційно-цифрова компетентність.*

Ефективним чинником розвитку предметної читацької та ключової інформаційно-цифрової компетентності сучасних учнів на уроках і заняттях літературних спецкурсів із української і зарубіжної літератури в профільній школі є використання хмарних технологій. Хмарно орієнтоване освітнє середовище – це змодельований простір педагогічної взаємодії, що передбачає застосування онлайн-сервісів для здійснення дистанційного пошуку, обробки та зберігання необхідної навчальної інформації.

Дидактико-методичний потенціал хмарних технологій на уроках літератури в старшій школі виявляється у розширенні комунікативних можливостей сучасного освітнього простору; посиленні суб'єктної ролі учасників освітнього процесу; підвищенні мотивації навчання; мобільності доступу до навчальної інформації; широкій диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; реалізації діяльнісного підходу; варіативності методів і

прийомів навчання літератури; активізації пізнавальних інтересів; пріоритеті самостійної пошуково-дослідницької діяльності та розвитку критичного мислення школярів.

Отже, хмарні технології є альтернативою традиційним методам і прийомам організації навчального процесу на уроках літератури в профільній школі, вони розширюють можливості індивідуального, колективного та інтерактивного навчання.

Учені, методисти виокремлюють такі види уроків української і зарубіжної літератури в профільній школі з використання хмарних технологій, як урок-Skype-a-thon, урок-екскурсія віртуальними музеями/театрами, урок-панорама читацьких блогів, стрім-інтерв'ю чи творча презентація, урок insta-вернісаж, літчат-урок, урок-веб-квест, урок-літературна геомаршрутизація, медіаконструкторська арт-майстерня тощо. Слушними також є рекомендації щодо практикування й інших інноваційних видів навчальної діяльності, зокрема медіадизайних розмальовок, спойлер-антиципації тексту, Instagram-вернісажів, форумних літературних дискусій, самоконтролю в електронних органайзерах, рефлексійного ведення читацьких блогів, челендж-змагань на літературній основі, оформлення соціальних сторінок письменників чи персонажів тощо[1].

Активне застосування в освітньому процесі хмарних технологій передбачає створення вчителями-словесниками власного онлайн-простору. Як засвідчує шкільна практика, творчі педагоги з метою підвищення якості уроків літератури широко застосовують можливості сайтів LearningApps.org (різноманітні інтерактивні вправи), ThingLink (інтерактивні картинки), Simpol (сервіс опитувань), Padlet (інтерактивна дошка), Glogster (інтерактивні плакати), ресурси платформи CourseHero. Ця онлайн-освітня платформа надає учням і вчителям можливість доступу до інформаційних ресурсів, що містять

оригінальні апробовані вчителями навчальні матеріали, методичні та навчальні посібники, презентації інноваційного педагогічного досвіду тощо.

Повнота реалізації хмарних технологій обумовлюється рівнем володіння школярами ІКТ. Важливо, щоб кожен учень мав власну поштову скриньку та доступ до порталу, де зберігаються навчальні матеріали (зошити, електронні підручники і хрестоматії, аудіо-відеотеки, навчальні посібники та додаткові дидактичні матеріали).

Зауважимо, що використання хмарних технологій у шкільному навчанні літератури результативно підвищує його продуктивність, однак пріоритетним має бути розкриття естетичної вартісності художнього твору, а також методично оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів організації навчальної діяльності.

Широкий потенціал щодо застосування хмарних технологій мають заняття літературних курсів за вибором. Так, із 2018–2019 навчального року МОН України схвалено для використання в освітньому процесі спецкурс «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті» (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України від 27.06.2018 Р. № 22.1/12-Г-444) [3].

У процесі вивчення цього спецкурсу вчитель-словесник має можливість створити хмарне середовище, орієнтоване на опанування учнями знаннями про світові мистецько-літературні надбання періоду модернізму, поглиблення вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори у контексті стильової естетики модернізму.

Специфіка проведення літературних спецкурсів із використанням хмарних технологій визначається: урахуванням достатнього рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності старшокласників щодо організації власної навчально-пізнавальної діяльності у хмарному середовищі; актуалізацією читацького досвіду та

пізнавальних інтересів учнів класів філологічного профілю; широким використанням додаткових сучасних інформаційних ресурсів як альтернативи шкільним підручникам; пріоритетом самостійної пізнавально-дослідницької творчої діяльності учнів-старшокласників.

На пропедевтичному етапі заняття літературного спецкурсу необхідно, використовуючи ресурси «хмари», оприлюднити його змістове наповнення та дати можливість школярам ознайомитися з ним, а також обрати для самостійного опрацювання певні програмові теми.

Конкретизуємо зазначене на прикладі спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті». Так, у процесі вивчення тематичного програмового блоку «Імпресіонізм у світовому художньому контексті» вчитель адресує старшокласників до інтернет-сайтів, що надають інформацію про творчість видатних європейських й українських митців-імпресіоністів та стильову естетику імпресіонізму в творах різних видів мистецтва. Окрім того, для досягнення ефективності вивчення програмової теми спецкурсу вчителю необхідно розмістити у «хмарі» посилання на власні методичні напрацювання про мистецтво імпресіонізму.

Організація вчителем хмарного середовища класу передбачає ознайомлення школярів із загальнокультурними нормами он-лайн спілкування. Учні мають можливість на своїх сторінках у «хмарі» поділитися первинними враженнями про митців-імпресіоністів, художні твори різних видів мистецтва та акцентувати на їх високій художній значущості.

Теоретичний матеріал про імпресіонізм як художній напрям модернізму, презентований учням під час оглядової лекції та у хмарному середовищі, є основою для глибокого сприйняття ними програмової теми «Імпресіонізм у живописі».

У процесі вивчення творчості французького та українського художників-імпресіоністів К. Моне та М. Беркоса вчитель порадить школярам поповнювати загальну тематичну он-лайн-папку необхідною навчальною інформацією про доробок художників, а також залишати посилання на конкретні інтернет-джерела про мистецтво імпресіонізму.

Робота в хмарному середовищі передбачає перспективу організації в соціальних мережах чату, в якому учні матимуть можливість висловлювати особисте враження про твори видатних художників-імпресіоністів.

Так, у процесі вивчення етюду «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського пропонуємо учням творчі завдання, що передбачають окреслення палітри імпресіоністичних образів твору: символічний образ доньки як зірваного яблуневого цвіту; мозаїка зорових, звукових, чуттєвих образів. Результати їх виконання учні можуть оприлюднити на власних сторінках у хмарному середовищі у формі буклетів і бюлетенів (створені в програмі «Publisher»), мультимедійних презентацій (програма «PowerPoint»), паспортів літературних героїв, відеокліпів, блогів літературних персонажів тощо. Важливо прослідкувати за рефлексивним відтворенням сугестивних роздумів митця-імпресіоніста у циклі його поезій в прозі «З глибини»: «Хмари», «Утома», «Самотній», «Сон» допоможе застосування прийому «INSERT», зокрема підбір музичних фрагментів композиторів-імпресіоністів та створення аудіо-супроводу, співзвучного зі змістовим наповнення модерністських творів М. Коцюбинського.

Інформацію про життєвий і творчий шлях лауреата Нобелівської премії письменника-імпресіоніста І. Буніна вчителю доцільно розмістити у хмарному середовищі у формі QR-коду, що дозволить школярам оперативно отримувати доступ до навчального матеріалу за допомогою фотокамери смартфона.

На наступному етапі опрацювання програмової теми учні, зчитуючи QR-код, мають можливість оперативно отримати інформацію про мотиви творчості І. Буніна, зокрема про збірку оповідань «Темні алеї» як зразок імпресіоністичного розкриття філософії кохання у житті людини.

У процесі аналізу та інтерпретації оповідань збірки «Темні алеї» у контексті стильової естетики доцільно практикувати виконання учнями індивідуальних і групових творчих проєктів. Рекомендується проведення їх анонімної презентації у «хмарі», що дозволить об'єктивно оцінити результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, тобто її знанневий, діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти.

Вчителю необхідно методично грамотно організувати в on-line просторі взаємооцінювання такого виду учнівської діяльності за чітко визначеними критеріями: повнота розкриття теми, виявлення глибоких характерних ознак імпресіонізму, сформованість умінь контекстного розгляду художнього твору, естетика презентації матеріалу, чіткість і послідовність його викладу.

Отже, використання хмарних технологій у системі літературних курсів за вибором є одним із чинників розвитку як предметної читацької, так і ключової інформаційно-цифрової компетентності учнів, що формує в них здатність працювати в різних пошукових системах для отримання навчальної інформації у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменників.

Література

1. Скриннік Н. В. Методика навчання української літератури учнів 5–6 класів з використанням хмарних технологій : дис... канд. пед. наук :13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 324 с.

2. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі : метод. посіб. Тернопіль : Підруч. і посіб., 2013. 144 с.

3. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : прогр. спецкурсу. Тернопіль : Підруч. і посіб., 2018. 68 с.

Шевченко Світлана Петрівна,
*асистент кафедри мовно-літературної
освіти та культури української мови
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: svitlana.petrivna.shevchenko@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЄПРИКМЕТНИКАВ ЛІНГВІСТИЧНИХ І РЕДАКТОРСЬКИХ КУРСАХ

***Ключові слова:** мовна компетентність, дієприкметник, лінгвістичні й редакторські дисципліни, етапи вивчення дієприкметника.*

Однією з актуальних проблем сучасної методики є формування мовної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Його фахове становлення передбачає не лише ґрунтовне засвоєння лінгвістичної теорії, а й уміння застосовувати її на практиці, зокрема під час усного спілкування, перевірки письмових робіт, перекладу й редагування речень чи текстів тощо. Термін «мовна компетенція» був уведений американським лінгвістом

Н. Хомським для протиставлення «знання мови» «використанню мови», тобто мовній активності. На думку вченого, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття, уміння особистості, необхідне їй для виконання певної мовленнєвої діяльності засобами мови. Мовна компетенція формується внаслідок взаємодії знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу. Н. Хомський укладав у поняття мовної компетенції людини насамперед знання про мову та правила використання її засобів у своїй мовленнєвій діяльності. Українські науковці й методисти М. Вашуленко, Н. Голуб, В. Дороз, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, Л. Мацько, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. у своїх працях обґрунтували ефективність упровадження компетентнісного підходу в освітній процес, зокрема під час підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, і виділили загальнопредметні та фахові компетентності, за допомогою яких досягається високий рівень формування професійної майстерності майбутнього фахівця [2, с. 137].

Мета нашого дослідження – з'ясувати основні етапи формування мовної компетентності студентів-філологів, які здобувають в університеті спеціальність «Середня освіта (Українська мова і література)» та додаткову спеціалізацію «Редагування освітніх видань». Об'єктом розгляду став освітній процес лінгвістичної підготовки студентів-філологів у ВНЗ. Предметом вивчення є основні етапи формування їхньої мовної компетентності під час вивчення дієприкметника в низці академічних дисциплін: вступу до мовознавства, практикуму з української мови, сучасної

української літературної мови, історії мови, стилістики та літературного редагування.

Як відомо, вивчення теми «Дієприкметник» викликає чимало труднощів як в учнів основної та старшої школи, так і в студентів філологічних факультетів вишів. Це пов'язано передусім із тим, що «семантика дієприкметника мотивується дієсловом, а структурні особливості – прикметником», що й «зумовлює двоплановість його ознак та широту функціонування (атрибутивного, предикативного та субстантивного)» [1, с. 22]. Аналіз навчальних та робочих програм з різних лінгвістичних дисциплін, підручників та методичних джерел дав змогу виділити кілька основних етапів формування мовної компетентності студентів-філологів під час комплексного вивчення дієприкметника:

1. Пропедевтичний етап передбачає вивчення дієприкметника в курсах вступу до мовознавства й практикуму з української мови. Так, перший із них є базовим для всіх інших лінгвістичних дисциплін і серед інших фахових компетентностей формує здатність розпізнавати й витлумачувати мовні одиниці різних лексико-граматичних класів, установлювати їхню частиномовну належність, зокрема виділяти дієприкметник як дієслівну форму, характеризувати його семантико-граматичні особливості, послуговуючись мовознавчою термінологією. Практикум з української мови покликаний передусім актуалізувати знання про дієприкметник, засвоєні в школі, як-от: його морфологічні й синтаксичні особливості, поділ дієприкметників на активні й пасивні, закономірності формотворення. Зважаючи на те, що основними завданнями цієї дисципліни є формування в першокурсників орфографічної та пунктуаційної компетентностей, передусім здатності правильно писати частку *не* з дієприкметниками,

графічно та інтонаційно оформлювати усне мовлення на письмі, зокрема розставляти розділові знаки в реченнях із відокремленими означеннями, вираженими одиничними дієприкметниками та дієприкметниковими зворотами.

2. Базовий етап передбачає вивчення дієприкметника в провідному в підготовці майбутнього філолога лінгвістичному курсі «Сучасна українська літературна мова». Скажімо, під час вивчення морфеміки, словотвору й морфології поруч з іншими фаховими компетентностями формуємо здатність визначати формотворчі суфікси, виконувати морфемний аналіз дієприкметників; здатність сприймати й відтворювати основні наукові теорії про систему дієслівних форм; здатність обґрунтовувати різні підходи до категорійної кваліфікації дієприкметника в сучасному українському мовознавстві: як вербоїдної недієвідмінюваної форми, як відносного прикметника, як гібридного віддієслівно-іменного утворення, як окремої частини мови; здатність виконувати морфологічний аналіз дієприкметника, здатність визначати перехідні явища його ад'ективації та субстантивації та ін. У процесі вивчення синтаксису сучасної української літературної мови у взаємозв'язку формуються синтаксична й пунктуаційна компетентності, які передбачають здатність визначати синтаксичну функцію дієприкметника в реченні, здатність аналізувати відокремлені непоширені й поширені означення, виражені одиничними дієприкметниками та дієприкметниковими зворотами, як засоби ускладнення простого речення, а також здатність застосовувати пунктуаційні правила на письмі, дотримуючись мовних норм.

3. Поглиблювальний етап передбачає розгляд мовних явищ у діахронічному аспекті під час засвоєння дисциплін історико-лінгвістичного циклу – старослов'янської мови та історичної граматики української мови. Ці курси посідають важливе місце в системі фахової підготовки майбутніх філологів, адже сприяють розкриттю основних тенденцій розвитку мови, що забезпечили її сучасний стан, усвідомленню основних історичних процесів у мові, закономірні й незакономірні зміни в ній, допомагають спрогнозувати подальший розвиток української мови. Так, результатом вивчення дієприкметника в морфологічній системі старослов'янської та давньоукраїнської мов є формування в студентів-філологів таких компетентностей: здатності розпізнавати дієприкметники серед інших неособових дієслівних форм у текстових фрагментах давніх пам'яток, визначати найчастотніші дієприкметникові форми в них; здатності утворювати повні (членні) й короткі (нечленні) дієприкметники активного й пасивного стану, зокрема визначати особливості творення повних форм чоловічого, жіночого та середнього родів від різних дієслівних основ, наводити приклади; здатності визначати рід, число й відмінок та синтаксичну роль повних і коротких дієприкметникових форм; здатності зіставляти давні форми із сучасними, простежувати вплив граматичної аналогії; здатності перекладати уривки старослов'янських та давньоукраїнських пам'яток, які містять дієприкметники, українською мовою, аналізувати морфонологічні зміни, зокрема чергування приголосних, у них; здатності виконувати повний морфологічний розбір дієприкметників старослов'янської та давньоукраїнської мов тощо.

4. Стилистичний етап, пов'язаний із вивченням стилістики української мови, передбачає формування в

студентів-філологів комунікативної компетенції – уміння використовувати мову відповідно до комунікативних завдань (у різних ситуаціях спілкування). Очікуваний результат навчання – здатність спілкуватися компетентно, а не лише використовувати мову як її носії. Під час вивчення дієприкметника як стилетвірної ознаки книжних стилів, важливого складника стилістичних фігур і тропів, а також у системі морфологічних засобів стилістики у студентів-філологів формуються такі фахові компетентності: здатність визначати мовні засоби різних функціональних стилів, здатність здійснювати стилістичний аналіз тексту, зокрема аналізувати дієприкметники-стилістими; здатність самостійно створювати тексти різних функціональних стилів, вправно використовуючи морфологічні ресурси української мови тощо.

5. Редакторський етап пов'язаний із спеціалізацією «Редагування освітніх видань». Робота над дієприкметником продовжується під час вивчення дисципліни «Літературне редагування», мета якої – засвоєння студентами теоретичних основ літературного редагування, оволодіння методикою редакторської роботи над текстами освітніх видань, їхнім мовностилістичним оформленням, формування вмінь редагувати навчальні тексти різних видів і жанрів. Майбутні редактори, працюючи над морфологічною вправністю освітніх видань, контролюють дотримання норм уживання дієприкметників у науково-навчальних текстах. Підсумком вивчення лінгвістичних норм редагування є формування в студентів-філологів таких компетентностей: здатності здійснювати редакторський аналіз та правку, готуючи текст до друку, здатності контролювати дотримання лінгвістичних (у тому числі й морфологічних) норм в освітніх виданнях,

здатності виправляти помилки у вживанні активних дієприкметників теперішнього часу, які не становлять в сучасній українській літературній мові регулярних віддієслівних утворень, замінюючи їх іменниками (завідувач, початківець, відпочивальник, страйкар), прикметниками (диференційний, захопливий, чинний, мандрівний), описовими конструкціями (підрядними означальними частинами) тощо; здатності розпізнавати основні порушення морфологічних норм, застосовувати різні методи редагування для їх виправлення.

Отже, мовна компетентність студента-філолога є результатом оволодіння ним низкою лінгвістичних та редакторських дисциплін. Можемо говорити про системність вивчення дієприкметника у ВНЗ, що сприяє ґрунтовному й усебічному засвоєнню його семантичних, граматичних та стилістичних особливостей. Проведений аналіз дозволив виділити кілька взаємопов'язаних етапів формування фахової компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури та редактора освітніх видань під час вивчення лінгвістичних та редакторських курсів, визначити основні компетентності для кожної з дисциплін.

Література

1. Обийкіна С. П. Вивчення теми «Дієприкметник» у філологічних класах ліцею. *Дивослово*. 2000. № 6. С. 22–24.
2. Рускуліс Л. В. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя); за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2016. № 4. С. 136–141.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ, ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Антончук Олександр Михайлович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри стилістики та культури
української мови
Рівненського державного гуманітарного
університету,
e-mail: abc7500@ukr.net

ДУХОВНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: мовна особистість, духовність, конфесійна лексика, комунікація.

Для духовного становлення сучасного суспільства звернення до християнської культурної спадщини є вкрай необхідним. У Конституції України записано, що освіта – основа для інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Сьогодні актуалізує використання релігійних цінностей у формуванні світогляду молодого покоління. Надзвичайне значення мови визначено в Євангелії від апостола Івана Богослова: «На початку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог».

У збірниках релігійно-морального виховання Київської Русі практично всі думки ґрунтуються на притчах Соломона і Премудрості Ісуса сина Сирахова, а повчання Івана Златоуста – із Старого Заповіту. Підтвердженням цього було

і те, що улюбленою, розповсюдженою і найбільш читаною книгою був Псалтир.

Особистість у богословському значенні цього слова не обмежена своєю індивідуальною природою, це не тільки частина цілого – кожна людина потенційно містить у собі ціле. Ми говоримо про потенційне буття, про досягнення справжньої єдності природи і розкриття особистості, про можливість і одночасно завдання, суть якого висловили у своїх творіннях священномученик Іриней Ліонський, святителі Афанасій Александрійський, Григорій Богослов, Григорій Ниський: «Бог став людиною, щоб людина змогла стати Богом».

У світлі догматичного вчення церкви особистість як закарбований у людині образ Божий не є доступною для наукового пізнання у тій повноті, як предмети зовнішнього світу. Особистість завжди залишається неосяжною у своїй глибинній сутності, перебуває оригінальною, своєрідною, неповторною і тому єдиною у всьому світі духовною структурою.

Згідно з духовною парадигмою, особистість слід розглядати в контексті цілісної життєдіяльності, основним змістом якої є її (людини) самовдосконалення як образу Божого, спрямованої до подоби Божої та вдосконалення світу як Царства Божого на землі. Духовність – система усвідомлених і осмислених найвищих нематеріальних цінностей.

Мета навчання української мови – формування духовно багатой мовної особистості [3]. Духовність означає внутрішнє наповнення, а моральність – зовнішній вияв цього змісту. Можна бути багатим на злість, гнів, заздрість і ненависть, а зовні сяяти посмішкою приязні і доброзичливості, дотримуватися усіх можливих правил етикету. Духовний

розвиток – це виклик примітивізму, егоїзму та споживацтва, і чим важчими є випробування соціального життя, тим більше існує можливостей для духовного перетворення [3, 241].

Апостол Павло підкреслює, що християнське життя – це постійна боротьба, бо тіло бажає протилежного духові, а дух – протилежного тілу. Треба плекати плоди духу, а саме: любов, радість, мир, довготерпіння, милосердя, віру, стримання.

Серед завдань навчання української мови – формування духовного світу учнів. Не просто якоїсь однієї риси, а цілого духовного світу. Кожна людина – космос, а мова – духовне начало цього всесвіту. В умовах суспільства споживачів дуже непросто формувати духовне, бо це як два протилежні полюси. Золотою серединою є, напевне, одухотворення споживацтва, його здорова мінімалізація. Згадаймо Соломонове «Лілії польові краші, ніж цар у найкращому вбранні», слова Христа про те, що «не хлібом єдиним буде жити людина...»

Навчання означає смиренне визнання незнання чогось, бажання пізнати щось. Рідну мову вчать усе життя, тобто і духовно рости треба постійно. Вчитель-словесник – це як старозавітній Адам і Господь водночас. Адам називає за вимогою Бога усе, що його оточує (номінує), дає усьому життя в слові. Учень після настанов батьків сприймає світ очима, словами педагога. Господь Ісус Христос – Учитель усіх учителів, водночас пастух овечок словесних, сіяч слова, шлях, істина і життя. Усі ці якості уособлюють педагога.

Згадаймо вислів про сіяння розумного, доброго і вічного. У контексті триєдиної мети уроку: розумне – знання, добре – розвиток моральних якостей (волі, уваги тощо), вічне – те, що виходить за межі повсякденного життя. Це щось більше, ніж виховні моделі етикету, що підвладні змінам.

Слово має дихати вічністю, бо воно понад часом і простором. Як вчителю знайти таке слово, не втратити його, берегти і леліяти у душах учнів?

Не треба закликати вчити мову, а постійно демонструвати усім навколо любов до рідного слова. Слово – першопричина усього суцього, без якого нічого не повстало. Святий апостол Яків пише: «Будьте виконавцями слова, а не слухачами лише, які обманюють самих себе. Хто слухає слово і не виконує, той подібний чоловікові, який розглядає природні риси обличчя свого в дзеркалі: він подивився на себе, відійшов, відразу забув, який він...виконавець буде у своєму ділі блаженним» [1].

Звернімо увагу на триєдину мету уроку. У догматичному богослів'ї Свята Трійця єдина у трьох Особах (Бог Отець, Бог Син, Бог Дух Святий). В основі єднання любов. Без любові важко навчити і так само навчитися.

Апостол Яків продовжує: «Хто не грішить у слові, той чоловік досконалий, може приборкати і все тіло...Ним благословляємо Бога і проклинаємо людей, створених за подобою Божою» [1]. Кожен учень – образ Божий, ікона, а значить святиня, храм Бога. Уявіть, як вчитель має ставитися до дітей у такому духовному вимірі. Тільки з любов'ю, розчинити у любові кожну думку, слово і дію.

Наприклад, початок уроку. Усе починається з привітання, побажання. Як правило, чуємо скоромовку, а можна вдумливо молитовно побажати дітям Божого благословення на урок, день.

Педагог веде дитину не лише у країну знань, це зараз не гірше може зробити інтернет. Стаймо духовні орієнтири перед навчальними. Цього жодна техніка не зробить, бо штучний інтелект бездуховний.

Апостол Яків продовжує: «Мудрість, що сходить з висоти, по-перше, чиста, потім мирна, скромна, слухняна, повна милосердя і добрих плодів». [1]. Щоб сіяти таку мудрість, треба і самому бути чистим, мирним, скромним, слухняним, повним милосердя і добра. Такий-от духовний портрет учителя-словесника. Цього важко досягти на практиці, але маючи віру, з Божою допомогою і фаховими знаннями можна долати будь-які виклики навчального процесу.

Розглянемо мотиваційний компонент заняття. Слово формує когнітивну картину життя від зачаття. Технічний прогрес зробив можливим варіант, коли учень може наповнювати інформацією свого вчителя, який, звичайно, за усім не може встигнути просто фізично. З 2 років варто читати дітям, молитися з немовлятами, а святі з житійної літератури стануть героями наступного дня (практичне втілення виховної мети вдома і не лише).

Щодо засмічення мови позалітературними компонентами, то треба виробити силу трансформувати негативний вплив, принесене – виправити, а не ізолюватися, закритися, тоді виробиться певний імунітет від генів злослів'я, які діють за принципом хвороботворних бактерій. Слова з іншою позитивною аурую ми промовляємо у поезії, молитві. Раніше за буквара слугував Псалтир, Закон Божий, коли перші букви творили духовний світ дитини через історії царя Давида, пророків, патріархів, суддів, апостолів, мучеників. Лише згодом пропонувалися світські тексти, але спочатку було сакральне.

Спілкування – це не лише вміння добре говорити, не менш важливо вміння уважно слухати. Якщо прочитати текст Никодима Святогорця 17-18 ст., то зрозуміємо, як треба слухати (сидіти, дивитися на співбесідника, реагувати,

робити рухи, бути уважним, не робити рухів, які можуть поставити іншого у незручне становище, як навіть треба дихати, коли слухаєш іншого). Ця дивна мудрість святості підкреслює сакральність слухання (недарма – два вуха і один рот).

Педагогічне спілкування – це не просто передача знань, це момент єднання відомого з невідомим. Комунікативна компетенція залежить від контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо. Це співзвучне зі словами ап. Якова про складність стримання у мові, контроль над мовленням означає контроль над усім організмом. Контроль мовлення передбачає спокій і виваженість, можливість помилитися і водночас не панікувати через неї. Смиренна людина не боїться помилитися. За висловом преподобного Ісаака Сирина, куди падати тому, хто нижче за всіх. І водночас не помиляється лише той, хто нічого не робить.

Виховний потенціал текстів Євангелія можна розкрити під час аналізу мовних одиниць різних рівнів, їх стилістичних особливостей. Так, історія життя Івана Предтечі навчає терпінню і любові до правди, дванадцятилітній Ісус у храмі вказує на обов'язок відвідування його, апостоли дають зразок бажання вчитися і ділитися з іншими знаннями.

Варто звернути увагу на виховний аспект екзегези біблійних текстів. Наприклад, вивчаючи «Давидові псалми» Т. Шевченка, потрібно осмислити беззаконня життя без Бога, усвідомити Бога як високе духовне начало особистості. Аналіз особливостей конфесійного стилю відбувається на зіставленні переспіву й оригінального біблійного тексту псалмів.

Цілий моральний кодекс розкривають притчі Господа. У плані культури мовлення можливо розглянути їх так: про

сіача – говори і не турбуйся про подяку; митар і фарисей – не принижуй потенціал співрозмовника; про таланти – використовуй усі можливості для розкриття своїх здібностей; про нерозумного багатія – за кожне слово і навіть думку доведеться дати відповідь; про тих, хто любить бути першими, – потрібно зважати на ситуацію спілкування.

Доцільно, на нашу думку, збагачувати словниковий запас учнів крилатими висловами біблійного походження. Окремі слова, словосполучення й цілі речення, відірвавшись від біблійного тексту, вживаються як усталені (фразеологічні) одиниці – в узагальненому, переносному або образному значенні. Але щоб крилате слово увійшло в активний словник школяра, він мусить точно знати, звідки слово прийшло, що воно означає там – у своєму рідному контексті – та як його можна доречно і влучно вжити у власному мовленні [4, с. 9]. Так, значення мови у житті розкривають такі вислови з Біблії «Вогненні слова», «Дух і буква», «Притча во язицех», «Мертва буква», «Соломонове рішення» тощо. Біблія залишається унікальною скарбницею для збагачення фразеології, знань про особливості конфесійного стилю мовлення.

Література

1. Новий Заповіт. Київ : 1993. 126 с.
2. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: моногр. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. Київ : Перун, 2005. 176 с.
4. Спочатку було Слово: Крилаті вислови біблійного походження в українській мові / А. П. Коваль. Вид. 2-ге. Київ: Либідь, 2012. 312 с.

Бабійчук Тамара Василівна,

кандидат педагогічних наук,

викладач-методист

КЗ «Бердичівський педагогічний коледж»

Житомирської обласної ради,

e-mail: patriotka_tamara@ukr.net

РОЛЬОВІ ІГРИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

***Ключові слова:** читання, мотивація, ефективність
заняття, рольові ігри.*

Як переконує багаторічний досвід роботи в педагогічному коледжі, щороку більше студентів, які не тільки не читають, не вміють і не хочуть читати, а й тих, які вважають читання непотрібною, зайвою справою, що забирає вільний час чи час, передбачений на іншу діяльність. Через анкетування і бесіди виокремлюємо ще одну категорію молодих людей – тих, які ненавидять читати. Коли такі юнаки і дівчата є навіть у педагогічному закладі (який готує майбутніх наставників), то, безперечно, вони є і в ЗВО (заклад вищої освіти) непедагогічного спрямування. Отож маємо достатньо підстав стверджувати, що дошкільний заклад і школа суттєво недопрацьовують насамперед щодо питання виховання в дітей і юнацтва органічної потреби постійно спілкуватися з книжкою. Звідси назріває потреба говорити про систему мотивації до читання.

Залучення студентів до художньої книги в педагогічному коледжі відбувається безпосередньо на заняттях. Ефективність сучасного заняття української літератури зумовлюється багатьма чинниками. Одним із них є внутрішня мотивація студента до читання. Така мотивація,

у свою чергу, забезпечується різними прийомами (зокрема бесіда, проблемна ситуація, мозковий штурм, кола Венна, шість капелюхів, фішбоун, сторітелінг і скрайбінг, інтелекткарта тощо), з-поміж яких ми виокремлюємо рольові ігри. Рольові ігри дозволяють студентам відчувати радість пізнання, стимулюють до самостійного навчання, розвивають вольову та емоційні сфери, формують естетичні смаки.

Успішне проведення рольових ігор потребує методичних коментарів передусім з приводу таких моментів, як зміст ігор, критерії їхнього відбору, їхня тривалість, місце проведення, місце на занятті, аудиторія, мета, складові підготовки, алгоритм використання, види ігор.

Зміст гри – цікава, важлива, доступна, яскрава інформація, отримана з різних джерел – від письменника, його героїв, інших обізнаних з проблемою учасників. Критерії відбору ігор: доцільність; інтерес студентів певної вікової категорії; навчальна, розвивальна, виховна цінність. Тривалість рольових ігор – різна, залежить від складності твору, його затребуваності в студентській аудиторії, від професійних навичок викладача-режисера, сценічних можливостей акторів-аматорів тощо. Місце проведення – як правило, це класна аудиторія, хоча проведення прес-конференції може мати не камерну форму, а, навпаки, стати публічним заходом. Місце на занятті – використовуються на всіх типах занять (лекція, практичні, семінар) і на різних етапах заняття (мотивація, основна частина, узагальнення і рефлексія, повідомлення домашнього завдання тощо). Аудиторія – студентська; в окремих випадках запрошують гостей, наприклад, батьків, вузьких спеціалістів (літературознавців, психологів, істориків тощо). Мета – сприяти кращому усвідомленню студентами постаті письменника, ідейно-тематичного задуму його твору, розвивати читацьку активність, сценічні вміння, формувати комунікативні здібності, активізувати критичне мислення.

Складові підготовки гри: складання плану заняття і встановлення місця рольової гри на занятті, визначення її виду, інструктаж студентів – учасників гри. Алгоритм використання: вступне слово викладача, презентація гри, робота після представлення. Види рольових ігор, які забезпечують найвищий ефект на занятті літератури: діалог, інтерв'ю, прес-конференція, міні-інсценізація.

I. Діалог а) з письменником, б) з його героями. Ці продумані самостійно лаконічні і чітко сформульовані питання від імені конкретних студентів до письменника (його героїв) можуть бути а) заздалегідь підготовлені, б) народжені в процесі роботи над твором.

II. Інтерв'ю з письменником (літературознавцем, психологом, ученим-педагогом – тими, хто добре орієнтується у творчій майстерні автора). Така форма передбачає питання від імені: **1.** студентів, які а) поки що не читали твір, б) читали, але погано / недостатньо зорієнтувалися в прочитаному, в) читали програмовий твір і бажають читати інші твори письменника, г) відчують роздратування від читання, чинять супротив як проти художнього тексту, так і його автора тощо; **2.** батьків, які а) хочуть допомогти своїм дітям отримати радість від читання, б) самі прагнуть прилучитися до читання, оскільки в минулому цим не переймалися, в) вважають саме такий твір саме такого автора недоступним для повноцінного сприймання читачами такого віку тощо; **3.** викладачів; **4.** представників громадських організацій, зокрема молодіжних тощо.

III. Прес-конференція. Можуть бути частково використані ті ж групи читачів, що були запропоновані для інтерв'ю, однак також варто запросити і нових учасників. Так, ставити питання потрібно і від представників мас-медіа (журналісти різних видів ЗМІ, блогери).

IV. Міні-інсценізація знакових місць художнього твору.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004.
2. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011.

Додатки.

I. Рольові ігри-діалоги. Тема: Драматургія Володимира Винниченка. (семінар). Питання для діалогів за драмою «Memento».

Діалог з письменником: Чи дійсний факт покладено в основу драми? Чи був прототип у художника Кривенка? Чому ви підняли таке питання – дітовбивство з ідейних переконань? Які почуття ви переживали під час написання драми?

Діалог з Кривенком: Чи розумієте ви, що вчинили найбільший злочин – убили свого абсолютно здорового сина? Навіщо ви це зробили? Як вас слід покарати?

Діалог з Антонідою: Чи вважаєте ви себе співучасницею злочину? Чи справді ви зробили все для безпеки свого сина? Чи домагатиметеся ви покарання для Кривенка?

II. Інтерв'ю. Тема: Кіноповість «Україна в огні» Олександра Довженка (практичне заняття)

Питання батька до історика: Чи потрібно сучасним дітям знати про далеку в часі війну саме через кіноповість «Україна в огні»?

Історик: Це, безперечно, художній твір. Однак історичні акценти розставлено правильно. І додам: вчасно. У час Довженка такий чесний і об'єктивний аналіз Другої світової війни (наголошую: війна ще не була закінчена) ніхто не зробив. Так що про мужність перших правдивих істориків треба знати і слід аналізувати першоджерела. У цьому випадку – художні твори.

Питання батька до психолога: Чи не травмуватиме цей твір психіку юної людини?

Психолог: Це високохудожній твір, окраса світової літератури. На всі «важкі» і «незручні» питання є філософська, мудра відповідь.

III. Прес-конференція. Тема: Актуальність прозової спадщини Олесея Гончара (семінар)

Тези виступу **учасника АТО:** Ми, солдати неоголошеної гібридної російсько-української війни на Сході України, сьогодні маємо що читати. Це передусім невеликі за обсягом твори гумористичного жанру, «про життя», «про любов», детективи. На жаль, серед книг, які є на передовій, творів Олесея Гончара практично немає. Питання людини і зброї – це головна проблема, яка проходить через твори Олесея Гончара. І хоч розповідає письменник про далеку Другу світову, однак його слово допомагає зрозуміти прості і вічні істини: війна – це потужне багатоліке, здається, невмируще зло, це смерть молодих людей. Сьогодні слід виробити механізми унеможливлення будь-яких воєнних конфліктів. І твори Гончара вимагають обов'язково враховувати при цьому моральні критерії забезпечення миру. На мій погляд, нашим бійцям варто дати романи «Людина і зброя» та «Собор».

IV. Міні-інсценізація. Тема: Історичний жанр в українській літературі (лекція)

Дія роману «Мальви» Романа Іваничука відбувається в добу Руїни. Національно свідома українка козачка Марія (тепер полонянка) нарешті заробила в хана грамоту – дозвіл повернутися в Україну. Однак за іронією долі єдина донька Мальва стає дружиною того хана, марне плекаючи надію, що її чоловік не чинитиме зла Україні.

Марія лежить, коло неї Мальва

Марія: Ти тут, дитино?... О Соломієчко моя... Не плач, не плач, я... я не хвора, тільки серце не послухалося чомусь. Скільки воно витримувало... Я завтра встану. І ми підемо на

тихі води... на ясні зорі. О, як я чекала цього дня! Грамота в нас є, ми вільні... Чому ти пішла до них, дитино? Чому ти стала дружиною хана?

Мальва: Мамо, чуєте, мамо... Вислухайте мене. Я чекала його... Хіба я могла знати, що цим завдам вам горя? Полюбила я його тоді, коли він не був ще ханом.

Марія: За тою каторжною роботою я нічого не знала... Забула про власну дитину..

Мальва: Ні, не забули.. Але... Ви мене, мамо, мусульманкою виховали... Я не вмію тужити за тим, що ви, хоч і хотіла б! Я не знаю тих ясних зір і тихих вод ваших. Я не знаю України, куди рветься ваша душа.

Марія: Не знаєш... Це я винна. Татарчатком тебе звала. До церкви не привела. Боялася. Думала: виросте – усе розповім. А виявилось – запізнилася. Усе треба було робити вчасно. Це моя біда. Моя ганьба..

Мальва: Мамо, не плачте.. Я, ваша Мальва, тут, коло вас...

Марія: Соломія ти..

Мальва: Яка Соломія? Я не Мальва? Чому ж ви мене Мальвою весь час звали?

Марія: Зараз розкажу... Дай води..

Мальва: Мамо, заспокойтеся. Той край, що ви оплакували, не чужий мені, бо він ваш, мамо... І якщо хан мене любить, якщо він мене міцно любить, хіба він піде плюндрувати землю моєї матері? Я люблю його, мамо. Не губіть мене своїм краєм так само, як мій згубив вас...

Марія: О Ісусе, що я наробила!

БеценкоТетяна Петрівна,
*доктор філологічних наук,
професор кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету
ім. А. С. Макаренка,
e-mail: tpb2016@ukr.net*

ЛІНГВІСТИЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ОСНОВА ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Ключові слова: *лінгвістична герменевтика, теорія смислу, розуміння, істина, герменевтичне коло, текст.*

Лінгвістична герменевтика – міждисциплінарна галузь гуманітарних досліджень, що вивчає тлумачення, розуміння та інтерпретацію текстів на основі декодування інформації, встановлення смислу мовних одиниць.

Об'єктом дослідження лінгвістичної герменевтики є текстове спілкування як знаковимолічна система, під якою розуміється спілкування з текстом і за допомогою тексту. Предметом – мовний аспект інтерпретованого тексту; взаємодія мови і мовлення з погляду смислу (сенсу); розробка та практичне впровадження переважно мовленнєвих технологій, здатних передати більш-менш точний зміст конкретного авторського текстового спілкування; дослідження проблеми смислу, вираженого засобами мови і реалізованого у мовленні; декодування змісту тексту (інформації) у особистісні смисли. Очевидно, що лінгвістична герменевтика безпосередньо пов'язана з текстовою діяльністю. Засновником лінгвістичної герменевтики став В. фон Гумбольдт, який висунув плідні ідеї діяльності розуміння як роботи духу в мові, важливості мови та її внутрішньої форми, яка пов'язує звук та ідею, для

розуміння текстів. Взагалі герменевтика апелює до таких понять-дій, **як пояснювати, витлумачувати, інтерпретувати, розуміти.**

Основною категорією лінгвістичної герменевтики є категорія смислу: смисл мовних фактів, представлених у тексті, може бути зрозумілий або незрозумілий. Смисл – «1. Уявлення про щось, поняття, розуміння чого-небудь; 2. Внутрішній зміст, суть чого-небудь; значення; 3. Мета, завдання, призначення чого-небудь» [5, с. 405]. **Смисл – «значення (слова, виразу і т. ін.), зміст, розуміння рідше; суть (найосновніше, найістотніше в кому-, чому-небудь), сутність, зміст, сенс, головне, підоснова, ядро, природа, значення, смисл рідше, значимість книжн.; єство книжн., квітесенція книжн., раціональне зерно книжн., сіль, толк заст.; нутро розм. (найістотніше в кому-небудь)»** [4, с. 710-711].

Лінгвісти розмежують поняття смисл і значення. У лінгвістиці поняття значення конкретизується як лексичне значення слова (мовне вживання), смисл – як суб'єктивний образ, що виникає при розумінні тексту (мовленнєве вживання) (О. Ю. Бабайцев). На думку І. Кобозевої, поняття «значення» у поточній свідомості пов'язане з пресупозицією існування знакової системи і сприймається носіями мови як відносно стабільний у часі, інваріантний, конвенціоналізований зміст; смисл – це інформація (зміст), плинна в часі, варіативна, суб'єктивна, значною мірою залежна від особистостей, які користуються конкретною мовою [2, с. 5–13].

Мова має таку дивну особливість: вона все осмислює. Кожне слово можна описати іншим словом. На цьому побудований ефект метафоричної поезії. Наприклад: Лисні липовий, липневий липець,/ липучий і лискучий в білім збанку./ В нім розтопились зорі на світанку/ і пахоці левад, квітчастих китиць (Богдан-Ігор Антонич «Бджола»), Шумить

і шамотить шумка шума,/ шум прибирає, як весною повінь/ і кожен лист на дубі шуму повен./ Здіймає шлик із голови чумак./ **Шпарка шурнула шурубуря шуру,**/мов малахай... (Богдан-Ігор Антонич «Шум»).

Смисл – це ідея, призначення, мета текстової діяльності. Лінгвістична герменевтика орієнтує на осмислений пошук смислу мовних знаків, їх комбінацій у тексті як системі, як цілісності (у мовленнєвій реалізації). Осмислювати – значить усвідомлювати, осягнути, збагнути, зрозуміти) [4, с. 804–805].

Центральна проблема герменевтики – проблема **розуміння**. Лінгвістична герменевтика вивчає процеси (способи, засоби) розуміння тексту. Питання про сутність **розуміння** тексту – одне з найважчих у філології. **Розуміння** – досить широке поняття. Це і «погляд, кут зору», і «знання, досвід у чому-небудь», «уявлення про щось», рідко «те саме, що розум»; також «зміст, значення чого-небудь» [2, с. 1079–1080]. Розуміння здійснюють через інтерпретацію. Інтерпретація – «розкриття змісту чого-небудь; пояснення, витлумачення» [2, с. 402]. Розуміння пов'язують також з **умінням** (умінням діяти, здійснювати аналіз, розбиратися в чомусь, зробити незрозуміле зрозумілим, **пізнати непізнане, приховане, завуальоване** – «тобто суб'єкт дії мусить бути зрозумілим самому собі, аби реалізувати власні можливості адекватно до вимог інтенцій і довкілля») [3, с. 22], **передрозумінням** (пропедевтичною настановою на попереднє уявлення про вірогідний текст, сутність якого розкривається у межах герменевтичного кола), **поясненням** (витлумаченням слів, понять; розкриттям особливостей якоїсь речі або предмета, зображених у творі, з обґрунтуванням обраного ракурсу; знаходженням причин, мотивів, пов'язаних з різноманітною текстовою діяльністю; декодуванням семіотичної системи тексту; представленням незрозумілого ясным, зрозумілим). **Розуміння** – процес осягнення внутрішніх зв'язків у змісті тексту; пізнання сенсу

(смислу) тексту; освоєння чужих переживань, думок і рішень, опредмечених у тексті, виражених із допомогою мовних засобів; рух до знання, вироблення знання; відтворення ситуації дії автора тексту. Розуміння – діяльність власне людська, оскільки в основі всієї типології розуміння лежить здатність користуватися мовою як знаковою системою, що властиво тільки людині. Щоб домогтися розуміння, треба вчитися рефлексії. Рефлексія – самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання. Головна проблема філологічної герменевтики – проблема нерозуміння. Філологічна герменевтика стверджує, що немає текстів незрозумілих, є лише тексти, кимось не зрозумілі. Попри це нерозуміння допустиме, природне.

Герменевтичне коло – одне з основних понять філософії герменевтики, введене М. Флаціусом, розроблене Фрідріхом Шлеєрмахером. Герменевтичне коло – це розуміння смислу цілого тексту на основі аналізу частин; розуміння цілого складається з розуміння окремих його частин, а для розуміння частин необхідно попереднє розуміння цілого.

Важливим для пізнання смислу тексту, його розуміння та інтерпретації є поняття істини. Істина – «1. Те саме, що правда. 2. книжн. Моральний ідеал, справедливість. 3. філос. Достовірне знання, що правильно відображає реальну дійсність у свідомості людей. 4. Положення, твердження, судження, перевірене практикою, досвідом» [5, том 4, с. 50]. Істина – це реальність (протилежне – фальсифікація, обман). Пошук істини у процесі герменевтичного аналізу художнього тексту водночас є пошуком (і запереченням) можливих фальсифікацій текстових фактів, їх викривлених тлумачень тощо (**фальсифікація** – «умисне викривлення або неправильне тлумачення тих чи інших явищ, подій, фактів» [2, с. 1315]).

Категорії істини та фальсифікації стосовно герменевтичного підходу до аналізу тексту опозиційні:

Істинна	• Фальсифікація
Правда	• Неправда, хибність
Реальність	• Нереальність, вигадка, обман, деформація, викривлення

Герменевтичний аналіз тексту безпосередньо пов'язаний з тлумаченням. Тлумачення ж – «діяльність, наслідком і доцільним результатом якої є **розуміння**», а витлумачити – значить «відповідно із завданням цієї дії привести до розуміння» [1, с. 21].

Мета герменевтичного аналізу художнього тексту – витлумачити розуміння його змісту та призначення на основі пояснення обраної автором різнорівневої специфіки текстової діяльності. Лінгвістична герменевтика спрямована на виявлення способів слововираження, пояснення розуміння семантики різнорівневих мовних одиниць, актуалізованих для реалізації авторського задуму в творі, істинного (правильного, адекватного) потрактування специфіки авторського мовомислення та мовотворення (їх природи, значущості, оригінальності, естетичної вартості). Лінгвістика створює основне підґрунтя для розвитку думки, слугує простором, на якому здійснюється розгортання всіх напрямів авторського задуму, є зняряддям для здійснення як літературознавчої, так і філософської та ін. герменевтики. Семантика кожного мовного знака, належного творові, формує його макросемантику. У результаті макросемантика у герменевтичному аналізі художнього тексту постає як його максимально узагальнений глибинний зміст. Наприклад: *яблуновоцвітно; Цвіте веселка дум; Коливалося флейтами Там, де сонце зайшло; (П. Тичина), джинсове небо (небо*

сьогонді джисове, в кедах іде молодик) (А. Гризун), *сизий глобус капусти* (Ліна Костенко). Як різновид роботи з текстом (тобто як один з видів текстового аналізу) означений напрям діяльності спрямований на досягнення максимально усвідомленого і осмисленого розуміння частин і цілого тексту, його правильного (адекватного) трактування, встановленню істинності текстової інформації і осягнення істини, розвінчання можливих фальсифікацій стосовно авторської позиції (думки), що реалізовані в тексті, розв'язання можливого конфлікту (конфліктів) інтерпретації, звернення уваги на обрані автором способи і засоби мовностильового оформлення думки з обґрунтуванням їхньої доречності, значущості, оригінальності та естетичної впливовості.

Література

1. Бэтти Эмилио. Герменевтика как общая методология наук о духе / пер. с нем.: Е. В. Борисов. Москва: Канон, 2011.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови; укладач і головний ред. В. Т. Бусел. Київ - Ірпінь : Перун, 2001.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика/ И. М. Кобозева. Москва, 2000. С. 5–13.
4. Ковалів Ю. І. Літературна герменевтика : моногр. Київ: Київ. ун-т, 2008.
5. Словник синонімів української мови: В 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. Київ: Наук. думка, 2006.
6. Словник української мови : [в 11 т.] / [АН Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні] ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980.

Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: nataliabogdanets@gmail.com*

РОБОТА З НАУКОВО-ХУДОЖНІМИ ТА НАУКОВО- ПОПУЛЯРНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

***Ключові слова:** літературне читання, початкова школа, науково-художні твори, науково-популярні тексти.*

Вивчення, прочитання пізнавальної літератури є важливим аспектом організації освітнього процесу у 1-4 класах як загальноосвітніх навчальних закладів, так і закладів з мовами навчання національних меншин. Адже саме при роботі з такими текстами дитина навчається сприймати й аналізувати наукову інформацію, вилучати її з художнього тексту.

У програмі з літературного читання одним із завдань є не тільки ознайомлення з пізнавальними (науково-художніми, науково-популярними) текстами, а й вміння розрізняти художній текст і науковий. У процесі читання пізнавальних текстів основним є розуміння смислових зв'язків, істотних ознак, понять тощо.

Пізнавальні твори поділяють на науково-популярні та науково-художні. Науково-популярні твори – це оповіді з інформацією пізнавального плану без залучення художньо-виражальних засобів. Сучасна дослідниця А. Ємець вдало формує визначення: «...це безсюжетні пізнавальні твори,

основним завданням яких є розкриття певної системи знань, прищеплення бажання і навички користуватися доступною довідковою книгою». Натомість у творах науково-художнього жанрового різновиду інформацію науково-пізнавального плану поєднано з художніми прийомами (розвивається сюжет, є персонажі, вживаються художньо-виражальні засоби, здебільшого доступні дитині тропи). Письменник А. Давидов зазначав: «Своєрідність науково-художньої літератури для дітей полягає в тому, що письменникові, який працює в цій галузі, перш ніж сісти за письмовий стіл, треба прискіпливо, достеменно вивчити предмет своєї уваги, а якщо точніше – добре знати, про що пишеш. Недаремно ж науково-художню літературу називають «літературою факту», надто влучно називають, бо головні її достоїнства – наукова достовірність, а ще – дохідливість. Треба так розповісти про незвідане, щоб сухі формули чи складні наукові поняття стали не лише зрозумілими, а й зацікавили юного читача».

Отже, стає зрозумілою різниця між науково-популярною та науково-художньою літературою. Перший тип (науково-популярна) розширює кругозір читача з конкретної галузі знання завдяки детальним описам певних наукових фактів. Література другого типу (науково-художня) володіє не тільки інтелектуально-пізнавальною, а й естетичною цінністю. Такі твори містять художньо-виражальні засоби (епітети, метафори, порівняння), що, безперечно, робить оповідь захоплюючою, цікавою та ще й виконує важливе завдання – виховання естетичної складової у духовному зростанні особистості.

При вивченні науково-художніх творів акцент робиться на емоційно-образному сприйнятті матеріалу. При цьому сюжет науково-художнього твору спрямовує увагу читача більше на події, змальовані у творі, а не на його пізнавальну складову. Натомість науково-популярні твори більше

акцентують увагу школярів на мислительній діяльності, розумінні зв'язків та закономірностей конкретного наукового питання.

Для дітей, звісно, цікавими є пізнавальні науково-художні твори. Але, якщо ми хочемо навчити дітей користуватися й вміти добувати наукову інформацію, потрібно використовувати й науково-популярні тексти (К. Ушинський їх ще називав «діловими статейками»).

У жанрі науково-художнього та науково-пізнавального оповідання працювали Олександр Копиленко, Оксана Іваненко, Майк Йогансен, Олена Пчілка, Катря Гриневичева, Антін Лотоцький, Анатолій Давидов; подекуди трапляються й у творчому доробку Михайла Коцюбинського, Григора Тютюнника, Михайла Слабошпицького та ін.

Нагадаємо, що робота над художнім текстом на уроках літературного читання складається з трьох етапів: «до читання», «під час читання», «після читання».

Так, на першому етапі вчитель може запропонувати дітям дати відповідь на кілька питань: Як називається розділ, який ми з вами вивчаємо? Чим же відрізняються художні твори від науково-популярних? (У художніх творах автори відтворюють життя людей, їхні взаємини, змальовують картини природи). Назвіть твори, які ми вивчали у попередніх класах, поділивши їх на художні і науково-пізнавальні.

У процесі роботи над *науково-популярним твором* вчитель повинен на підготовчому етапі з'ясувати, що знають діти про той об'єкт чи явище, про який розповідатиметься в тексті. На підготовчому етапі потрібно провести бесіду (наприклад, про особливості існування, живлення кротів – перед читанням оповідання О. Копиленка «Кріт-неборака») із залученням ілюстративного матеріалу. Що ви знаєте про цю маленьку тварину, як і де вона існує, який образ життя вона веде? А чи зможете ви, не читаючи оповідання «Кріт-

неборака», визначити, це художній твір чи науково-пізнавальний?

Далі відбувається безпосереднє читання оповідання дітьми, виділення головної думки, знаходження наукової лексики.

Повторне перечитування й аналіз твору за питаннями і завданнями вчителя:

Яка головна думка твору? Знайдіть опис крота. Які особливості має будова його тіла? Чим це викликано? Зачитайте. Чим харчується кріт? Знайдіть тут наукову лексику (рентгенівським промінням, інженери, спеціальний екран, прилад, літальні апарати). Що було поштовхом до створення підземного метрополітену? Що для себе ви відкрили нового? Чи зможемо в цьому творі визначити ставлення автора до героя?

Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що це оповідання є науково-популярним? Перевірте отриману на уроці наукову інформацію про будівництво метрополітену з інформацією в інтернеті та інших наукових джерелах. Або можна запропонувати дітям вдома разом із батьками завдання іншого плану: Підготуйте розповідь про те, як люди, спостерігаючи за природою, звертали увагу на особливості існування тварин і втілювали їх у техніці, науці? Намалуйте.

Треба зазначити, що науково-популярні тексти у читанках трапляються вкрай рідко. А проте вони необхідні дітям для кращого сприймання певних явищ, допомагають дивитися по-іншому та такі явища. Дітей вражають цифри, певні відомості, наукова термінологія. Ці твори готують учня до кращого засвоєння наукової інформації у середніх та старших класах, оскільки там з'являються нові предмети. Вчитель науково-популярні тексти може добирати самостійно для уроків позакласного читання. Може запропонувати дітям проектну діяльність, наприклад, після прочитання твору Олени Пчілки «Сніг» (утворення, будова

сніжинок, особливості, властивості снігу). Діти з точки зору фізики вдома разом з батьками шукають цікаву інформацію і розробляють власні проекти, які згодом представляють на різних уроках (природознавства, образотворчого мистецтва, основах здоров'я).

Науково-популярні тексти є складними для сприймання дитиною, і вчителю в цьому належить вирішальна роль. Наведемо ще кілька прикладів завдань під час роботи з науково-популярними текстами:

- словникова робота, спрямована на збагачення лексичного запасу дітей: проведення словникових ігор, розв'язування ребусів, словниковий диктант;

- знайдіть у тексті пізнавального твору сполучення іменника з прикметником;

- згадайте будь-яке правило з української мови і на це правило знайдіть слова в тексті.

У читанках автори надають перевагу *науково-художнім творам*. Для прикладу візьмемо оповідання науково-художнього плану А. Давидова «Щаслива ознака». Після прочитання твору ставимо запитання загального плану (Про кого розповідається в оповіданні? Назвіть усіх персонажів твору. Доведіть, що проблемою повернення лелек у село займалися односельці й учені, дорослі й діти. Як охороняли лелек, як рятували лелек у спеку? Поясніть, чому твір має таку назву. Визначте основну його думку і запитання, спрямовані на вміння знаходити в тексті і виокремлювати наукову інформацію. Самостійно відшукайте в тексті всю інформацію про життя лелек. Доведіть, що прочитаний твір – науково-художній. Для цього розкажіть, з чого починалися події, як розвивалися, які почуття переживали діти, коли допомагали будувати гніздо, вигодовувати пташенят, як вели спостереження, хотіли та дбали, щоб лелеки поселилися в їхньому селі. (Вчитель підводить дітей до думки, що саме так описуються події в художньому творі). А потім розкажіть, яку інформацію про лелек повідомив вам письменник.

Розкажіть, що ви дізналися про лелек. Доповніть один одного.

Це були орієнтовні запитання, а кожен учитель творчий. Можна, наприклад, запропонувати дітям скласти цитатний план до науково-художнього тексту. Дітям складно знайти головну цитату з певного фрагмента, і нехай вони вчаться, вправляються, це полегшить їм роботу на уроках літератури в середній школі. Можна спробувати дати їм складніше завдання: перетворіть опис у науково-популярний текст або доберіть антоніми (придумайте протилежний текст).

Таким чином, звертаємо увагу вчителів на необхідність ширшого залучення науково-популярних і науково-художніх творів у роботі з дітьми, особливо у 4 класі. А починати потрібно поступово з 2 класу, з читання невеличких науково-художніх оповідань О. Копиленка, О. Іваненко, М. Йогансена, коротеньких текстів інформаційного характеру.

Література

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті роки ХІХ – 50-ті роки ХХ ст.). Київ : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. 152 с.
2. Давидов А. Про науково-художню літературу. Українська дитяча література. Хрестоматія: У 2 ч.; упоряд., вступ. ст. та біогр. нариси: І. А. Луценко, А. М. Подолинний, Б. Й. Чайковський. Київ: Вища шк., 1992. Ч. 2. С. 19–20.

Бондаренко Неллі Володимирівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net*

ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: *інформатизація суспільства, читання, види читання, читацька компетентність, урок української мови.*

Актуальність проблеми зумовлена кількома чинниками. Це перевиробництво інформації, глобальна інформатизація суспільства, що потребує володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, здатністю здобувати потрібну інформацію з різних джерел, зокрема й інтернету, фільтрувати її, критично оцінювати й доцільно використовувати для вирішення життєвих проблем; визначальна роль читання у формуванні компетентної особистості з розвиненим раціональним мисленням; природний взаємозв'язок в опануванні здобувачами освіти всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння й письма. Читання дає поштовх розвитку спонтанного мовлення. Воно органічно пов'язане зі створенням усних і письмових висловлювань. Адже текст підказує не лише зміст майбутнього висловлювання (що вкрай важливо), а й потрібну лексику і граматичні конструкції. Читання мотивує, стимулює пізнавальну діяльність, збагачує словник, розвиває мовне чуття, синтаксичний лад мовлення, логічне мислення і художній

смак, сприяє розвиткові емоційної сфери й естетичному вихованню школярів, формує світогляд.

Натомість практика свідчить, що лише незначна частина учнів уміє осмислено читати. Більшість читає монотонно й невиразно, запинаючись і допускаючи орфоепічні помилки, не вміє інтонувати речення, не додержує необхідних логічних наголосів, смислових синтагм і пауз. Здобувачі освіти не завжди можуть зрозуміло й адекватно передати зміст і висловити свої міркування щодо прочитаного, вживаючи доцільні слова й граматичні конструкції, нездатні прогнозувати. Один із істотних недоліків – невміння вичерпати з тексту різноманітну актуальну інформацію, що, за Дж. Брунером, є наслідком однолінійності мислення. Поширене явище – байдужість школярів до незнайомих слів, небажання з'ясувати і зрозуміти їх значення. Це спричинює неусвідомлення важливих понять і реалій, збіднює сприймання тексту через значні смислові та інформаційні втрати. Неповне й неточне розуміння слів нерідко призводить до переінакшування їх смислу, причиною чого є ілюзія розуміння. Усталена звичка не звертати уваги на незнайомі слова суперечить вимозі уважного ставлення до слова – одній із основних умов повноцінної читацької діяльності. Майже кожен читає повільніше від своїх можливостей. Слабкі навички читання й несформовані вміння даються взнаки в мисленнєвій діяльності та в інших видах мовленнєвої. За даними науковців, доросла людина читає зі швидкістю 250–300 слів на хвилину, а розуміє 60-70% прочитаного. Дехто доходить швидкості 400-600 слів на хвилину за 90-відсоткового розуміння тексту. Ось чому навчання читати має стати органічним складником повноцінного опанування української мови, а читацьку компетентність необхідно розглядати як першочергову, ключову. Усі ці аргументи доводять необхідність уведення читацької компетентності до

складу ключових, на чому наполягають провідні науковці [2; 4].

Вони вважають за необхідне зосередити увагу словесників на формуванні в здобувачів освіти таких умінь, істотних для успішного перебігу процесу читання: визначати тему й основну думку висловлювання; виділяти в тексті незнайомі слова, вирази й зосереджувати на них пізнавальні зусилля; з'ясовувати значення незнайомих слів; аналізувати зміст; знаходити ключові слова й речення; спрямовувати увагу на певні питання змісту; розрізняти головну й другорядну інформацію; давати відповіді на запитання за змістом і ставити запитання до тексту; визначати логіку й структуру друкованого тексту; узагальнювати викладені в тексті факти, робити й формулювати висновки; прогнозувати зміст; сприймати емоційно-оцінну та образну мову художнього, науково-популярного тексту, закладену в тексті спонукально-вольову інформацію; критично оцінювати й інтерпретувати здобуту інформацію, реагувати на неї, співвідносити її зі своїм досвідом, використовувати для розв'язання життєвих проблем.

Формування цих умінь забезпечується вивченням мови на основі тексту, різноаспектна робота з яким дає можливість комплексно розвивати мислення, уміння й навички здобувачів освіти в усіх видах мовленнєвої діяльності, а також здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії. Текстоцентричну теорію засвоєння мови було розроблено й реалізовано в серії підручників української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською [1; 2; 3]. Систематична робота з цікавими змістовними текстами різноманітної тематики, оперування знанням фактичного матеріалу, що стимулює мислення, потребу висловитися, поділитися інформацією, комунікативна доцільність мовлення, опанування різних стратегій і видів читання забезпечили відчутний прогрес школярів у розвитку всіх

видів мовленнєвої діяльності, а також якісні й кількісні зміни у мовленні. Адже саме брак змісту, предмета розмови гальмував розвиток їх мовлення й мислення у межах традиційної системи навчання.

Основними компонентами читацької діяльності є зорове сприймання тексту та його інформаційна переробка, техніка читання, технологія розуміння й засвоєння змісту [4; 5].

Якість сприймання й розуміння тексту залежить від виду читання. Критерії розмежування видів читання численні й взаємопов'язані. Вони ґрунтуються на домінантних властивостях читацької діяльності. Основна диференціація здійснюється за гучністю й беззвучністю читання, його призначенням і функціями. Сконцентруємось на характеристиці тих видів читання, які доцільно систематично практикувати в навчанні української мови.

Залежно від комунікативного завдання, яке вирішується в процесі читання, розрізняють **кілька видів читання**. З-поміж класифікацій методично найдоцільнішою нам видається така: **переглядове, ознайомлювальне, вивчальне і пошукове** (дослідницьке, або критичне). Усі види читання здійснюються мовчки, вивчальне може бути й голосним. Наведена типологія ґрунтується на прогнозі використання здобутої інформації та зумовленій ним установки читача на ступінь повноти й точності розуміння тексту. Вибір виду читання залежить від поставлених мети й завдань.

Мета **переглядового** читання – дістати найзагальніше уявлення про тему і коло питань, які розглядаються в тексті. Це швидке вибіркове читання. До нього вдаються при первинному ознайомленні зі змістом нової публікації, щоб визначити, чи є в ній потрібна інформація, й вирішити, чи варто її читати. Таке читання може завершуватися оформленням результатів у вигляді повідомлення чи

реферату. Переглядове читання потребує від читача високої кваліфікації і належного володіння мовою. Для навчання цього виду читання потрібно добирати ряд тематично пов'язаних матеріалів і створювати ситуації перегляду. Завдання мають бути спрямовані на формування вмінь орієнтуватися в логіко-смісловій структурі тексту, добувати й використовувати матеріал відповідно до комунікативного завдання.

Якщо читач ставить за мету виділити в тексті головну інформацію, пов'язану з вирішенням основного комунікативного завдання, тобто з'ясувати, які питання і як висвітлюються в тексті, чи загалом охопити зміст, він вдається до *ознайомлювального* читання. Це пізнавальне читання «для себе», без попередньої установки на відтворення чи подальше використання здобутої інформації. Так читають матеріали з інтернету, художні твори, періодику, науково-популярну літературу, якщо вони не є предметом спеціального вивчення. Ознайомлювальне читання потребує вміння розрізняти головну і другорядну інформацію. Переробка здобутої інформації здійснюється довільно. Для тренування в цьому виді читання доцільно використовувати довші й нескладні з мовного погляду тексти, що містять не менше 25% надлишкової, другорядної інформації.

Вивчальне читання застосовують у разі потреби якнайповніше й найточніше зрозуміти, критично осмислити й відтворити наявну в тексті інформацію. Читач має якомога ширше охопити текст і вникнути в зміст, цілеспрямовано проаналізувати його. Вивчальне читання передбачає повторне перечитування окремих частин тексту, іноді голосно або мовчки, встановлення смислових зв'язків шляхом аналізу мовних засобів, виділення основних віх із метою кращого проникнення в зміст для наступного переказування, обговорення, використання. Для цього виду читання слід добирати тексти, які мають пізнавальну

цінність, інформаційну значущість і становлять певну складність для конкретного етапу навчання як у змістовому, так і мовному аспектах.

Пошукове читання зорієнтоване на читання книг, інтернет-повідомлень, періодики й спеціальної фахової літератури. Мета читача – знайти в тексті чи в текстовому масиві конкретну інформацію. Наприклад, з інших джерел йому відомо, що потрібний матеріал є в конкретній книжці або статті. З огляду на типову структуру таких текстів читач одразу ж звертається до потрібних частин чи розділів, які опрацьовує способом вивчального читання й докладно аналізує. Пошукове читання, як і переглядове, потребує вмінь орієнтуватися в логіко-смісловій структурі тексту, вибирати з нього (чи з кількох текстів) потрібну інформацію з певної проблеми й систематизувати її. Після знаходження необхідної інформації доцільно перейти до іншого виду читання, наприклад, вивчального. Через спеціальну систему завдань і вправ школярі вчать самостійно здобувати потрібну інформацію, що особливо актуально з огляду на вивчення риторики [6].

На вид читання учні цілеспрямовуються відповідним формулюванням завдань, які враховують особливості тексту й специфіку його аналітико-синтетичного тлумачення. Розвиток читацьких умінь і навичок відбувається як безпосередньо під час читання вміщених у підручнику текстів, так і в процесі виконання **передтекстових, текстових і післятекстових завдань**. Передтекстові завдання спрямовані на розширення й уточнення словника школярів, зняття смислових і мовних труднощів розуміння тексту перед його прочитанням, формування читацьких умінь і навичок. Текстові завдання передбачають урахування комунікативних установок з непрямыми вказівками на вид читання та необхідність розв'язання пізнавально-комунікаційних задач. Вони забезпечують формування вмінь

і навичок, що відповідають конкретному виду читання. Післятекстові завдання призначені для контролю ступеня сформованості вмінь читати, розуміти прочитане, здобувати інформацію й доцільно використовувати її.

Перспективи подальших розвідок вбачаються в науковому обґрунтуванні читання як ключової компетентності здобувачів освіти; вивченні читацьких запитів та увідповіднення кола читання життєвим потребам; дослідженні питань культури читання як каналу духовного й інтелектуального збагачення особистості; проблем удосконалення технології та техніки читання; розкритті механізмів швидкочитання як властивості організованого розуму, сконцентрованої уваги, натренованого зору, здатності охоплювати смисл, а не окремі слова, що варіюється залежно від щільності інформації, проте не стосується художньої літератури.

Література

1. Бондаренко Н. В. Текстцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови* : матер. Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.

2. Бондаренко Н. В. Читання як проблема методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 12. С. 19–25.

3. Бондаренко Н. В., Ярмолюк А. В. Українська мова: підруч. для 5 (6, 7, 8, 9) кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ : Освіта, 2005 (2006, 2007, 2008, 2009).

4. Яценко Т. О. Формувати компетентного читача. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 6. С. 25–28.

5. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Москва: Просвещение, 1988. 198 с.

6. Радзівська Т. В. Текст як засіб комунікації. 2-ге вид., стер. Київ, 1998. 191 с.

Бондаренко Юрій Іванович,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри мовно-літературної освіти
та культури української мови
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: yuriy_bondaren@ukr.net*

УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ЖАНРОВО-РОДОВОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ

Ключові слова: *жанрово-родовий аналіз, сюжет, композиція, хронотоп, персонажі, мова, стиль, інші шляхи аналізу.*

1. Зорієнтованість на вивчення всіх структурних рівнів літературного твору та здатність акумулювати в собі інші шляхи дослідження – основні чинники універсалізації жанрово-родового опрацювання художнього джерела в школі. Н. Романишина підкреслює, що цілий ряд учених-методистів «включають жанр в алгоритм пообразного, подієвого, проблемно-тематичного, проблемно-стильового, комбінованого, аналізу за розвитком дії чи «услід за автором» [2, с. 47]. На наш погляд, існують передумови й для зворотного процесу, коли саме вивчення жанру потребує застосування всього спектру названих шляхів аналізу.

2. У процесі жанрово-родового дослідження можна досягнути максимальної повноти розгляду літературного матеріалу. Для цього слід охоплювати спостереженнями наявні в тексті структурні рівні: сюжет, композицію, хронотоп, персонажів, мову, тематику та проблематику, світоглядну спрямованість, філософську концепцію, стильові особливості. Усі вони мають жанрову природу або впливають на неї, а тому надаються до відповідної оцінки. Це забезпечує системність та спланованість діяльній

основи вивчення літературного твору. Адже «виокремлення фундаментального в навчальному матеріалі можна позиціонувати як технологічну ознаку, що сприяє систематизації його змісту та структуруванню процесу опрацювання...» [4, с. 187].

3. Таке розуміння стимулює використовувати інші шляхи аналізу як підвиди названого. Подієвий, композиційний, хронотопний, пообразний, словеснообразний, проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний, структурно-стильовий стають допоміжними в контексті жанрово-родового і надають можливість для його реалізації.

4. **Подієвий аналіз** дозволяє виявляти жанрові властивості конфліктоутворення та розгортання сюжету. Учитель і учні дають оцінку елементам сюжету крізь призму їх жанрової природи. Так, в окремих епізодах можна виявити особливості конфлікту; їх кількість та змістова наповненість відповідає особливостям жанру. Зокрема, малі епічні жанри передбачають один або два епізоди. Натомість роман чи повість включають розгорнуту систему епізодів, які дозволяють вирішувати поставлені автором художні завдання. У процесі опрацювання окремого епізоду слід акцентувати увагу на тих особливостях, які відповідають жанровим вимогам. Наприклад, для новели – гостроконфліктність, наявність незвичайної події, для байки – алегоричність зображеного, для роману – підпорядкованість подальшому розгортанню сюжету і т.д.

Аналогічного підходу потребують і такі сюжетні елементи як експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Вони також відповідають особливостям жанру. Виявляючи їх неповторність, учасники навчального процесу усвідомлюють жанрову специфіку на рівні сюжетотворення.

Під час вивчення ліричних творів подієвий аналіз передбачає дослідження поезії за плинком почуттів ліричного героя.

5. **Композиційний аналіз** – вивчення художнього тексту на основі композиційних частин, створених письменником. Їх наявність, кількість, обсяг, змістове наповнення визначені специфікою жанру. Для таких текстів як повість, роман, драма, комедія, трагедія, деяких поем (наприклад, «Енеїда» І. Котляревського) поетапне опрацювання композиційних частин дає змогу поетапно й головне детально опрацювати літературний матеріал. Відсутність композиційного поділу – ознака малих епічних жанрів.

6. Для багатьох варіантів жанрово-родового вивчення літератури особливої ваги набуває **хронотопний аналіз**. Без його елементів не обійтися під час опрацювання таких ексклюзивних жанрів як історичний чи урбаністичний роман, драма-фесерія, кіноповість, імпресіоністична новела, а також цілого ряду фольклорних жанрів (історична пісня, дума, легенда та ін.). Хронотопний аналіз дає змогу розглянути художній час і простір як чинники жанроутворення, які забезпечують важливі змістові та формальні сторони літературного тексту і тим самим створюють передумови для виникнення ряду жанрових ознак, що перебувають у центрі дослідження школярів.

7. У процесі **пообразного дослідження** можна з'ясувати жанрову специфіку системи персонажів. Динамічні й статичні характери, повнота їх внутрішнього зображення, алегоричність, фантастичність та інші властивості пов'язані з вимогами жанру. Зокрема, у романах і деяких повістях та драматичних творах наявні статичні або динамічні характери. Щоб усвідомити це, необхідно простежити їх виявлення в різних епізодах тексту. Школярі встановлюють особливості психологічного портрету, роблять висновок про змінність або незмінність внутрішнього світу героя.

Малі епічні жанри пропонують статичних персонажів, але таких, що яскраво себе виявляють. Тут важливо

підкреслити ті художні деталі, які дають змогу зображувати героїв засобами оповідання, новели.

У казках, легендах, драмі-феєрії, байках образи набувають фантастичності або алегоричності. Їх оцінка з цього боку – необхідний елемент жанрового аналізу.

Повість і роман часто передбачають зображення героя в розвитку. Тут наявні розгалужені системи образів, чия взаємодія – широкий простір для учнівських досліджень.

Окрема увага до персонажів драматичних творів. Вони включені в напружену драматичну дію, переживають гострі конфлікти, під час яких яскраво себе виявляють. Їм властиве діалогічне або монологічне мовлення.

8. Завдання *словесно-образного аналізу* полягає у виявленні жанрової зумовленості мови літературного твору. Працюючи з мовними засобами, школярі усвідомлюють, що словесна будова віддзеркалює формальні аспекти, які впливають із жанрової природи твору. Монологічне й діалогічне мовлення для драми, згущена тропеїчна й мовностилістична структура лірики, її ритмомелодика, інтенсивне використання художніх деталей у новелі та оповіданні, алегоричність і афористичність художнього мовлення байки стають унаочненням жанрових особливостей.

9. У контексті *проблемно-тематичного аналізу* є свої можливості для жанрових досліджень. У центр спостережень потрапляють такі особливості: обсяг і повнота розгортання тем і проблем (у великих і малих епічних жанрах вони різні), гострота виявлення (у трагедії, комедії, новелі вона максимальна), індивідуальні родові засоби втілення (у ліриці, епосі й драмі вони свої), синтез епічних та ліричних елементів вираження (поема, балада), ліричних і драматичних (драматична поема).

10. Аналогічний підхід продуктивний і для *філософського та ідеаційно-концептуального шляхів аналізу*. Залучаючи світоглядні концепти «Космос», «Бог»,

«Людина», «Суспільство», «Нація», різноманітні філософські системи, учитель та учні повинні виявляти жанрово-родову специфіку їх художнього втілення.

11. В окремих випадках жанровий аналіз функціонує у зв'язках із *структурно-стильовим*. Це необхідно тоді, коли жанрові інваріанти виникають під дією стильових впливів (романтична балада чи поема, імпресіоністична чи експресіоністична новели). Так, специфіка драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» не може бути пояснена поза поняттям «неоромантизм», а повісті-поєми О. Турянського «Поза межами болю» – «експресіонізм», «екзистенціалізм». Як пише Л. Нежива, «вивченню літературного напрямку сприятиме осягнення естетики й поетики стилю, риси якого старшокласники засвоюють у процесі стильового аналізу художнього твору» [1, с. 191]. Знання про названі естетику й поетику стилю часто стають базою й для розуміння школярами жанрово-родової специфіки літературного матеріалу.

12. Загальний алгоритм жанрово-родового дослідження тексту бачимо таким. Спочатку варто задіяти послідовний, або композиційний, ачи хронотопний шляхи аналізу (треба вибрати оптимальний для певного твору). Це забезпечить міцне засвоєння учнями сюжетно-змістової та позасюжетної художньої тканини. У межах виділених сюжетних, композиційних чи хронотопних частин слід дати оцінку образам-персонажам (пообразний аналіз) та мовним одиницям (словесно-образний аналіз). Після цього вчитель та учні зможуть осмислити проблематику, світоглядно-філософську концепцію, стильові домінанти (проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський, структурно-стильовий шляхи аналізу). Паралельно з такою діяльністю відбувається визначення жанрових ознак на кожному структурному рівні тексту. Узагальнення –

висновок про всю повноту жанрово-родової організації літературного твору.

13. У контексті такої роботи можна формувати значну кількість літературознавчих компетенцій і компетентностей, які впливають із природи літератури як мистецтва слова та тієї аналітичної діяльності, яку може запропонувати сучасна методика навчання мистецтва слова. «В умовах компетентнісного підходу акцент зміщується із засвоєння знань про предмет на засвоєння знань про діяльність і, відповідно, на вироблення умінь не лише здійснювати, а й осмислювати її і себе як діяча» [3, с.27].

14. Отже, свідоме використання учнями всього спектру шляхів аналізу в контексті жанрово-родового якраз і забезпечує формування в них розуміння основ літературного дослідження. Адже воно створює передумови для включення школярів у різноманітні дослідження літературного твору з використанням усього спектру можливих видів і шляхів його опрацювання.

Література

1. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямів українського письменства в школі. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2016. 356 с.

2. Романишина Н. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення. Рівне : ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.

3. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 6–7. С. 26–31.

4. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.

Вашуленко Оксана Вікторівна,
науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: roksana-v@ukr.net

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

***Ключові слова:** емоційно-ціннісний розвиток, ціннісна орієнтація, цінності, емоції, почуття, читацькі емоції, оцінні судження.*

Відомо, що саме молодший шкільний вік є особливим і найбільш сприятливим періодом, коли формується особистість, розвивається мислення, пам'ять, увага, емоційна сфера, культура почуттів, набувається перший моральний досвід, формуються ціннісні орієнтири.

Наймогутнішим знаряддям впливу на емоційно-почуттєву сферу, на формування морально-етичних цінностей молодшого школяра є предмет «Літературне читання». Книга збагачує дитину розумово, духовно, морально й естетично. Адже кожний художній твір несе відповідну інформацію про певні події, життєві ситуації, явища й закони природи, розширює життєвий досвід дитини, збагачує її словниковий запас, розвиває мовлення. Через зміст та ідейну спрямованість художнього слова під умілим керівництвом педагога учні пізнають елементи морально-етичної культури, засвоюють найважливіші загальнолюдські цінності та норми поведінки народу, краю, у якому живуть. Осмислення змісту художніх творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає в учнів співпереживання, дає

їм можливість зрозуміти внутрішній світ інших людей, дитина вчиться висловлювати співчуття, оцінні судження [1, с. 122]. Саме тому формування читацької компетентності передбачає емоційно-ціннісний розвиток на уроках літературного читання.

Під емоційно-ціннісним розвитком ми розуміємо цілеспрямоване формування в учнів системи значущих для особистості й суспільства ціннісних орієнтацій, розвиток їхньої емоційно-почуттєвої сфери.

Аналіз досліджень у галузі аксіології (І. Бех, Л. Виготський, О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Киричок, О. Кононко, Д. Леонт'єв, Т. Любімова, З. Равкін, В. Тугаринов, та ін.) дозволив виділити наступні групи базових цінностей: моральні (добро, свобода, милосердя, мир, обов'язок, вірність, чесність, вдячність); інтелектуальні (знання, істина, пізнавальна діяльність, творчість); релігійні (віра, святині, обряди, реліквії); естетичні (краса, почуття, гармонія); соціальні (сім'я, етнос, батьківщина, людство, дружба, спілкування); матеріальні (природні ресурси і явища, житло, одяг, знаряддя праці, матеріали, техніка, гроші, для молодших школярів – шкільні речі, іграшки); фізіологічні (життя, здоров'я, харчування, повітря, вода, праця). Безумовно, ціннісні ставлення людини більш різноманітні, ніж наведена класифікація. Будь-яка загальна теорія цінностей не може вичерпати всю різноманітність ціннісних ставлень, які виникають у житті людини. Але ця класифікація важлива для педагогічної практики під час моделювання змісту освіти й процесу навчання. Зазначені групи цінностей є базовими, оскільки вони включають у себе багато конкретних реальних цінностей. Усі цінності взаємопов'язані між собою й утворюють систему ціннісних орієнтацій суспільства чи особистості.

На уроках літературного читання молодші школярі ознайомлюються з художніми творами, які сприяють

розумінню ними змісту найважливіших загальнолюдських і національних цінностей. Усвідомлення значення цінностей на уроках літературного читання відбувається й у процесі бесіди, аналізу художнього твору; під час розкриття теми твору й створення власного висловлювання, переказу твору тощо.

Художня література, що є об'єктом вивчення на уроках літературного читання, є першоосною для цілеспрямованого розвитку емоцій і почуттів молодших школярів. Емоційно-почуттєва сфера має велике значення для повноцінного сприймання й розуміння художнього твору. Адже читацькі емоції є складовою процесу сприймання художнього твору. Зауважимо, що:

- від того, як буде сприйнятий учнями твір під час первинного ознайомлення з текстом, чи зацікавить він їх, які емоції викличе, залежить ступінь засвоєння його морально-етичного змісту, якість аналізу і виховний вплив;

- від того, як прочитає твір учитель, на чому розставить акценти, до чого приверне увагу учнів, залежить їхнє ставлення до змісту прочитаного, що саме викличе в них позитивні емоції, співчуття, а що – негативне ставлення, засудження.

Читацькі емоції – це чуттєвий відгук читача, його переживання, які виникають у процесі сприймання літературного твору. Уміння емоційно відгукуватися на художні образи й картини є важливим читацьким умінням, без якого неможливе повноцінне сприймання та інтерпретація художнього тексту. Специфіка діяльності емоційної сфери дозволяє виокремити такі її складові.

1. *Емоційні читацькі реакції на зміст твору.* Такі емоції викликають персонажі, зовнішність героїв, їхні якості, вчинки, події, ситуації, в які потрапляють герої твору, образи природи та ін. Так, герой твору може подобатися, викликати

в читача емоційну чутливість до переживань персонажів твору, співчуття, а може й не подобатися. На оцінювання фактів, подій, описаних у творі, вчинків персонажів, впливає емоційне сприйняття твору читачем. Це проявляється у тому, що до деяких героїв твору ми ставимося позитивно, навіть поблажливо, вибачаємо їм негативні вчинки, а іншим не пробачаємо жодного проступку. Крім цього, уміння читача відчувати, розрізняти емоції й почуття персонажів, реагувати на їхню поведінку дає йому можливість в уяві приєднатися до героїв твору, пережити ті ж емоції і почуття.

2. Емоційні читацькі реакції може викликати художня форма твору, майстерність письменника – краса слова, ритм, звукосполучення, оригінальність створення образу тощо. Ці реакції проявляються, наприклад, у таких оцінках: «Як ніжно звучать ці рядки!», «Як красиво написано!», «Цей вірш заворожує», «Коли я читав цей твір, то уявляв себе у вирі подій»...

Із метою розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів доцільно, по-перше, раціонально використовувати «емоційний» потенціал навчального матеріалу, який подано в чинних підручниках із літературного читання (насамперед, це робота над художнім твором, у процесі якої варто вчити учнів аналізувати власну почуттєву сферу, емоції героїв та автора твору); по-друге, матеріал підручника необхідно доповнювати додатковими завданнями, які сприятимуть розвитку в молодших школярів емоцій і почуттів. Так, працюючи над твором, учням доцільно пропонувати запитання та завдання, спрямовані на розкриття емоційної сфери героїв твору, емоцій і почуттів автора та виявлення особистісного ставлення до прочитаного.

Як свідчать наші спостереження, молодші школярі (особливо учні 1-2 класів) часто не знаходять потрібних слів, щоб висловити свої почуття і ставлення. З огляду на це

необхідно збагачувати словник учнів словами, які виражають різні емоції і почуття.

Складним, проте необхідним, є вміння виразно прочитати твір, тобто прочитати так, щоб передати настрій твору, емоції і почуття персонажів та своє ставлення до подій і героїв твору. Для цього учні повинні розуміти думки героїв, співпереживати їм, уявляти ситуацію, визначати своє ставлення до подій і знаходити певні інтонаційні засоби для вираження цих емоцій і почуттів. Навчити дітей передати свої почуття і ставлення допоможе аналіз художнього твору і постановка завдання: наприклад, «Прочитати вірш так, щоб передати слухачам радісний настрій». Виразність читання підвищується, якщо учень намагається донести до слухачів те, що розуміє і відчуває сам.

Під оцінним судженням ми розуміємо висловлювання, в яких на основі аналізу процесу й результату діяльності (змісту художніх творів) стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини (героя художнього твору) морально-етичним нормам, прийнятим у суспільстві. Це характеристика певного ставлення особистості (позитивне чи негативне) до поведінки (чи певного вчинку) іншої людини, об'єкта, події, явища; розкриття мотивів, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки. Оцінні судження можуть бути об'єктивними й необ'єктивними, істинними й хибними, аргументованими (мотивованими) й неаргументованими (немотивованими), стислими й розгорнутими.

Через ставлення дитини до героїв художнього твору, до описуваних подій у неї формуються певні уявлення про навколишній світ, закони людського життя, морально-естетичні почуття, правила й етичні норми поведінки. Тобто, якщо герой твору справив на учня позитивне враження, то він намагатиметься наслідувати його у вчинках і стосунках з

людьми. Таким чином, формуючи оцінні судження в учнів, ми водночас виховуємо їх у морально-етичному плані, збагачуємо їхній морально-етичний досвід.

Умінням будувати оцінні судження дитина оволодіває поступово. Так, формування оцінних суджень дітей у процесі художньо-мовленнєвої діяльності відбувається за такими етапами: сприймання художнього твору; розуміння змісту художнього твору; усвідомлення дій і вчинків героїв; емоційний відгук на поведінку і вчинки героїв у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження тощо; оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки й вчинків героїв; мотивація висловленої оцінки.

Якість висловлювання залежить від рівня розвитку мовлення учня. Практика показує, що діти не володіють достатнім запасом слів, які дають можливість висловити свої почуття, враження від прочитаного, побаченого, оцінити явища дійсності, вчинки людей чи персонажів художніх творів. Саме тому вчитель має формувати мовленнєву спостережливість учнів, здатність розуміти роль кожного слова у структурі і змісті речення, вміння називати предмети і явища, почуття і стан людини словами, які виражають позитивну чи негативну оцінку, висловлювати своє ставлення до почутого, прочитаного, формувати здатність розмовляти на морально-етичні теми.

Аналіз художнього твору на уроці літературного читання спонукає дітей до формулювання емоційно-оцінних суджень, у яких виявляється їхнє ставлення до героїв твору, зображених у творі подій, вони визначають характерні ознаки персонажів – позитивні чи негативні. Аналізуючи героїв, учні розмірковують, що означає бути щедрим, добрим, милосердним, заздрисним, підступним тощо. Молодші школярі щиро переживають за долю персонажів, співчувають тим, хто незаслужено постраждав, обурюються поведінкою дійових осіб. А висловити оцінні судження

школярам допомагають вдало сформульовані учителем запитання, які спонукають до розмірковування. Проаналізувавши зміст твору, вчитель обов'язково має запитати учнів/учениць, які слова вони використали, коли розповідали про дії і вчинки персонажів, пропонує запам'ятати їх і записати, щоб потім послуговуватись ними.

Цікавим видом роботи на уроці може бути добір емоційно забарвлених прикметників, що характеризують дійових осіб твору; вибір прислів'я, яке відповідає головній думці твору або характеризує героя твору.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що цілеспрямоване формування в учнів знань про цінності, розвиток емоцій і почуттів молодших школярів у процесі опрацювання курсу літературного читання, уміння висловлювати своє ставлення до прочитаного (прослуханого), уміння передавати це ставлення під час читання можна забезпечити тільки в результаті добре спланованої системи роботи над формуванням емоційно-ціннісної складової читацької компетентності, основними напрямками якої є: цілеспрямоване формування в учнів знань про цінності, усвідомлення їх значення для людських стосунків, повноцінного життя та ціннісних орієнтацій; розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів; формування умінь висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного.

Література

Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчителів і методистів початк. навч. 3-тє вид., без змін. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.

Головченко Ніна Іванівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
Державної наукової установи «Енциклопедичне
видавництво»,
e-mail: golovchenko-nina@ukr.net*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Ключові слова: *урок літератури, національні цінності, ключові компетентності, література нон-фікшн, художні твори.*

На уроки літератури в середніх закладах освіти традиційно покладалася важлива функція «...формування духовно багаті, гармонійно розвиненої, національно свідомої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами» [1, с. 48].

Завдання формування національно свідомої особистості та громадянина набуло особливої ваги за часів незалежності України, тому що молода країна постала перед багатьма викликами. Нагальною стала потреба:

- реконструювати й опанувати справжню історію України, історію української літератури в тому числі (епохи, стилі та особистості, в контексті європейської культури в тому числі), якою варто пишатися;

- чітко сформулювати і розкрити сутність понять «національні цінності», «високі моральні ідеали», «естетичні потреби»;

- конструктивно сприймати виклики відкритого демократичного суспільства, якого ми прагнемо, із його

пріоритетами (філософією толерантності, інклюзивними технологіями, масовою культурою тощо);

- приділити особливу увагу патріотичному вихованню на уроках літератури у зв'язку з гібридною війною з Російською Федерацією, що набула гострої фази від 2014 року.

Вивчення змісту чинних програм з української літератури для учнів 5-9 [4], 10-11 [2, 3] класів засвідчило, що науковці-укладачі подбали про реконструкцію справжньої історії української літератури від давніх часів до початку 21 ст., виписали вимоги щодо формування предметних та ключових компетентностей учнів, акцентували «виховання національно свідомого громадянина України; формування і ствердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей» [4, с. 3], навіть включили до переліку творів із позакласного читання тексти, що формують толерантне ставлення до людей з інвалідністю (зокрема, повість Оксани Радушинської «Метелики в крижаних панцирах», 2015).

Але до програми з української літератури ще не введено твори, які відбивають і витлумачують події останніх років української історії: Помаранчеву революцію 2004 року, Євромайдан і Революцію гідності 2013–2014 рр, анексію Криму, війну з російським агресором на Донбасі, що 2014–2018 позиціонувалася як Антитерористична операція (АТО), а від 30 квітня 2018 і дотепер – як Операція об'єднаних сил (ООС).

Останні виклики – незаконне ув'язнення українських моряків російськими спецслужбами; чергова хвиля репресій проти кримських татар у Криму; поширення провокативної дезінформації через потужні недержавні теле- та *Internet*-мережі; нав'язування українському суспільству штучно створених образів псевдолідерів напередодні президентських і парламентських виборів; формування некритичного

споживацького світосприймання у молоді, яка не бачить альтернатив щодо «мистецтва» шоу-бізнесу; перетворення книги на продукт видавничого бізнесу, а не на духовну цінність та ін. – мають змусити укладачів програм із літератури, учителів літератури переконливо говорити зі шкільною молоддю про духовні цінності крізь призму найактуальніших українських проблем.

Аргументів у цій розмові додадуть книги О. Забужко, Б. Гуменюка, С. Жадана, С. Гридїна та ін. сучасних письменників.

Книга О. Забужко «І знову я влізаю в танк...» (2016) відзначена Національною премією України імені Тараса Шевченка 2019 року в номінації «публіцистика, журналістика». Збірка статей, есеїв, інтерв'ю, спогадів письменниці і публічної інтелектуалки Оксани Забужко позиціонується як актуальна тепер *нон-фікшлітература*¹. У передньому слові «Замість передмови: пам'ятаючи про Камірос» авторка націлює читача на найболючішу проблему сучасності: *«Це книжка про війну, читачу. Тільки не про ту, залізом і кров'ю, що з зими 2014-го прийшла на нашу землю, – а про ту, куди менш видимо оку мирного обивателя... Її звуть «інформаційною», «психологічною», «гібридною»... Коротко мовлячи, епоха «розбомблених міст» минулася – почалась епоха «розбомблених мізків»: «війн тонкого плану», в яких ментально завойована жертва..., на полегкість і втіху завойовників, «ліквідуватиме» себе сама. І найефективнішою зброєю масового нищення в 21-му столітті буде вже не атомна бомба, якою Росія традиційно лякає світ..., а цілком промислові, наразі ще грубі й недосконалі, технології доведення цілих країн до масового божевілля й масового самогубства»* [5, с. 11–12].

¹англ. *Non-fiction* –різновид літератури, щоподнує риси художньої та документальної прози.

Отож, сучасний учитель літератури має змогу, спираючись на думку авторитетної письменниці та на сучасні українські реалії, пояснити старшокласникам методи обробки «мізків» некритично налаштованих мас «населення». Спільно з учнями у дискусії учитель може проговорити, чому, наприклад, молодь бездумно голосує спершу за провокативний проект MARUV на національному (!) відборі на Євробачення, а згодом – за створений PR-технологіями образ президента у серіалі «Слуга народу». Чому, несвідомо поєднуючи образ популярного коміка із його роллю в кіно, в умовах війни і політичної незрілості країни, молодь симпатизує на президентських виборах шоу-мену, модному клоуну, а не патріотам із досвідом управління державними структурами.

Така розмова не має бути емоційно-голосливою. Саме опертя на тексти О. Забужко («Майдан проти Матриці», «Великдень під час війни»: кілька уроків», «Росія дуже ретельно готувала демонтаж України» та ін.) дасть змогу виявити технологічні підходи до маніпуляції свідомістю недосвідчених і неосвічених мас із некритичним мисленням, сформувані ключові ціннісно-сміслові, громадянські, соціальні, загальнокультурні компетентності.

Якщо зазначена книга допоможе увиразнити маніпулятивні технології, то проект О. Забужко, Т. Терен, С. Алексієвич «Літопис самовидців: Дев'ять місяців українського спротиву» (2014) актуалізує морально-етичні мотиви для української молоді.

Книга-проект О. Забужко – це теж література нон-фікшн, об'єктивний реалізм, багатоголоса картина буремної України від листопада 2013 до «відкладеного літа» 2014. Видання представляє 150 авторів, тексти яких на Facebook чи в інших *Internet*-джерелах мали більше 500 «лайків» чи «репостів». Тут є твори і Анастасії Дмитрук, і Оксани Забужко, і Сергія Жадана, і Бориса Гуменюка, і Каті

Бабкіної, і звичайних людей, патріотів із Києва, Луцька, Одеси, Луганська та інших міст України. У книзі на рівні своєрідного документа правдиво зафіксовано реальні події і щирі, чесні емоції/почуття учасників подій.

На прикладі цих текстів учитель зможе нагадати про те, що:

- 2013 року українці вчергове піднялися, щоб ствердити і захистити моральні і національні цінності від корупції, псевдodemократичної диктатури злочинного олігархату і проросійських політиків-зрадників. Після розчарувань 2004 року – Помаранчевої революції українці знову вийшли на Майдан, хоч ніхто вже не очікував такого від «хохлів»;

- процес творення духовного суспільства, переформатування України в націю і демократичну державу ще триває. І оцей «немайданний» період є найскладнішим!

- у протистояннях на Майдані/Інститутській/Грушевського/в зоні АТО зринули ЧОЛОВІКИ, хоч мало хто сподівався на те, що з-за хмар «ментів», корумпованих чиновників і гастарбайтерів-заробітчак, у яких *«жижки трусяться»* (за Є. Дударем), зрине український ВОІН, МУЖчина;

- після багаторічної спільної історії з Російською імперією розпочнеться масове переусвідомлення раніше неможливого: *«Никогда мы не будем братьями ни по Родине, ни по матери...»* [6, с. 176];

- нове явище – волонтерство стане стилем життя для більшості українців із перших днів Майдану.

В Україні з'явилися і *художні твори*, на прикладі яких сучасний школяр побачить відбиття бурхливої сучасної української історії. Для учнів старшої школи можна рекомендувати окремі твори Б. Гуменюка (зібрані у двотомнику «Вірші з війни» і «100 новел про війну» (2018),

книгу «Інтернат» (2017) С. Жадана. Для учнів середньої школи – повість С. Гридін «Сапери» (2017).

Зміст творів і манера оповіді Б. Гуменюка – письменника, учасника Майдану, добровольця батальйону ОУН у зоні АТО з позивним Кармелюк – нині є актуальними, зрозумілими й доступними усім категоріям українських читачів: і високочолому професору, й епатажному політику, і звичайному солдату, і молоді без досвіду війни. Як твердить сам Борис Гуменюк: *«Коли в країні війна, у першу чергу міняється оптика, ...кут бачення; міняється все, у тому числі мистецтво... Коли ви вдивляєтеся в горизонт, вас більше не хвилює вечірнє небо, захід сонця, птахи, які ховаються за обрієм; вас цікавить відстань, яка відділяє вас від ворога, і час, за який цю відстань долає куля калібру 5.45...»* [9]. Ліричним героєм книг Гуменюка є непафосний шляхетний український ВОЇН, який ще раз нагадує українцю про справжні цінності життя: свободу, любов до рідної землі та свого народу, гідність, мужність, відповідальність за майбутнє своїх дітей і своєї країни. До вивчення в школі варто обрати верлібри «Коли чистиш зброю», «Стара шовковиця під Маріуполем», «Заповіт»; вірші прозою (або новели) «Соняхи», «Саперна лопатка», «Ікона», «Перша леді» та ін. Твори Гуменюка викликають потужні емоції, які читач переживає як катарсис – очищення і духовне зростання.

«Інтернат» С. Жадана відкрив для читачів «запоребрик» безглуздої жорстокої війни, яку не знають ті, хто ніколи не жив у Донбасі чи у прифронтовій зоні. В оповіді про Пашку (учителя української мови на Донеччині), який намагається забрати з інтернату свого племінника Сашка до того, як фронт відріже їх одне від одного, найбільші сподівання автор покладає на молодь. Її вже не підточує черв'як совка і безпорадність псевдонезалежності, вона, завдяки віку, має категоричні судження (Сашко одразу визначається, хто для

нього чужі, а хто наші, і рушає в дорогу з битою) і готова безкомпромісно битися за своє право на життя.

В останньому розділі роману наратором виступає саме Сашко, племінник Паши, і це підтверджує думку С. Жадана про те, що «рулити» в Україні по-новому і підняти на інший рівень хоч якісь цінності зможе, мабуть, постколоніальне покоління, що не обросло рудиментами попередніх епох і страхів.

Проте письменник ставить і проблему: у якому середовищі і з якими вчителями буде зростати ця молодь? І яких цінностей навчать її у 21 столітті?.. Хто (який учитель?!.) переоре це поле зомбі?.. (У творах Гуменюка і Жадана є один спільний образ-символ – соняхи, обпалені війною, які увиразнюють два типи українців. У вірші прозою Б. Гуменюка «Соняхи» – це образи-символи воїнів, з насіння яких постають нові покоління воїнів-українців: не такі могутні, але бійці. У Жадана – це пересічні обивателі: *«Попереду чорніє соняшникове поле, з незібраним минулорічним урожаєм. Темні висушені за літо соняшники схожі на вигорілий ліс... Так і стоять, думає Паша про соняшники, як зомбі. Забуті й прокляті. Доки хтось усе це не переоре...»* [11, с. 171]).

У книзі С. Гридїна «Сапери» йдеться про пробудження обивателя. Автор свідомий того, що героїчних мужніх умотивованих воїнів-українців бракує серед чоловіків четвертої хвилі мобілізації. Причини різні: відсутність власної держави у багатьох поколіннях українців; несформульованість національних пріоритетів (тільки тепер слова Шевченка «прозвучали зовсім інакше», хоча десятиліттями їх вивчали в школі); неавторитетність вітчизняного політикуму періоду незалежності; нівелювання справжніх цінностей у прагматичному і несправедливому світі; розмитість національних цінностей у глобалізованому світі тощо.

Проте письменникові вдалося відшукати ті важелі, що вмотивовують навіть пересічного «м'якого» Федора стати «капітаном Говорухою», захисником. Які це мотиви:

- маленьке дитя, котре ще не вміє розмовляти, а вже може залишитися без батька;

- син, котрий ще не пізнав усіх барв життя, і мусить ЖИТИ.

- обставини бою, коли від кмітливості, рішучості та досвіду командира залежить життя бійців.

«Війна відсіяла непотріб, залишивши те справжнє, що, можливо, за інших обставин і не відкрилось би» [12, с. 190].

Таким чином, на сучасному уроці літератури учитель і учень не повинні уникати гострої розмови про виклики новітньої української історії. Молодь має зростати свідомою щодо всіх можливих ризиків на шляху до справді сильної і самостійної держави, має протиставити їм переконливі ціннісні пріоритети, які повинна сформувати українська література, в тому числі сучасна.

Саме тому варто рекомендувати до включення у шкільні програми з української літератури твори про нові виклики у боротьбі за незалежність України.

Література

1. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб.; за ред. д-ра пед. наук, чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт. 2002. 344 с.

2. Програма: Українська література. 10–11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень. 11 кл. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

3. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль – українська філологія) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/>

zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/program-ukr-lit1.pdf

4. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>.

5. Оксана Забужко. «І знов я влізаю в танк...». Вибрані тексти 2012–2016: статті, есе, інтерв'ю, спогади. Київ: Комора. 2016. 413 с.

6. Літопис самовидців: Дев'ять місяців українського спротиву / Автор проекту Оксана Забужко. Київ: КОМОРА, 2014. 312 с.

7. Головченко Н. І. Жанр колективного літопису в сучасній українській літературі (на прикладі проекту О. Забужко «Літопис самовидців: Дев'ять місяців українського спротиву»). *Українська література в загальноосвітній школі* : наук.-метод. журн. 2015. № 2. С. 56–60.

8. Гуменюк Б. Вірші з війни. 100 новел про війну: у 2-х т. (Київ: Вид-во «ДІПА», 2018. Т.1. 192 с. Т.2. 272 с.

9. Головченко Н. І. Верлібр як форма сучасної української поезії (на прикладі збірки «Вірші з війни» Бориса Гуменюка (2015)) / *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації*. Київ: Ун-т «Україна», 2016. № 1 (42). С. 81–91.

10. Головченко Н. І. Поезія у прозі як один із жанрових пріоритетів письменника Бориса Гуменюка. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Збірник наукових праць. Філологічні науки (літературознавство)*. Миколаїв, МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2017, № 2 (20). с. 66–74.

11. Сергій Жадан. Інтернат. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2017. 336 с.

12. Гридін С. Сапери : повість. Київ : Академія, 2017. 192 с.

Горячок Інна Владиславівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології
Хмельницького національного університету,
e-mail: goria @ukr.net

ФАНФІК ЯК РІЗНОВИД ТВОРЧОГО ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: фанфік, фанфікшен, творче завдання, уроки української літератури.

Літературне фанатство – це самобутнє й складне явище, яке заслуговує такого ж інтересу, як і будь-який інший культурний феномен. Явище фанфікшену досить складне і різностороннє, особливо, якщо брати до уваги те, що автором фанфіка може стати будь-яка людина.

Це явище вже досліджували А. Харітонов, Л. Горалік, І. Іванова, І. Кузьміна, Ю. Березіна, Ю. Антипіна, І. Вишковський, С. Гарна, В. Черняк, А. Щербакова та ін. Кілька років тому фанфік як різновид творчих завдань увійшов і у навчальний процес українських шкіл. Його було рекомендовано вітчизняним освітнім співтовариством як форму творчої домашньої роботи. І слід відзначити, що фанфік є ефективним засобом розуміння художнього тексту та розвитку учнівської креативності, а також активатором потужної мотивації до вивчення рідної літератури, що й зумовило *актуальність теми нашого дослідження*.

Мета дослідження – огляд можливості використання фанфіку як різновид творчого завдання на уроках української літератури.

Термін «фанфік» походить від англійського «fan fiction – фан-література, фан-проза». *Фанфік* – це жаргонізм, який

означає аматорський твір за мотивами популярних оригінальних літературних творів, кінофільмів, телесеріалів, аніме, коміксів, а також комп'ютерних ігор і т.д. Авторами подібних творів – фікрайтерами (англ. fic-writer) – як правило, стають шанувальники оригінальних творів [4].

О. А. Харітонов зауважує, що фанфік – це різновид творчості шанувальників популярних творів мистецтва (так званого фан-арту у широкому розумінні цього слова), похідний літературний твір, заснований на якому-небудь оригінальному творі (як правило, літературному або кінематографічному), що використовує його ідеї сюжету й (або) персонажів. Фанфік може бути продовженням, передісторією, пародією, «альтернативним всесвітом», кроссовером («переплетення» декількох творів) тощо [5, с. 26].

Фанфіки пишуться за різними фендомами. Фендом (англ. fandom – фанатство) – це неформальне (як правило) субкультурне співтовариство, учасники якого об'єднані єдиним інтересом, пов'язаним із творами мистецтва – пристрастю до певного жанру, фільму, книги, серіалу тощо [3, с. 24].

Відмінність фанфіку від звичайного твору полягає у тому, що фанфік є вторинним. Фанфікшен – це сублітература; авторові не потрібно придумувати власний світ, він уже був створений, авторові не потрібно придумувати героїв, вони вже були описані, авторові не потрібно додержуватися власного стилю, а тільки лише намагатися повторити написане або показане кимось до нього.

На сьогодні єдиної класифікації фанфіків не існує. Кожен автор може створити власний тип фанфіка, тому різновидів фанфіків є дуже багато.

Так, за способом створення фанфіки бувають таких видів:

- «crossover» – фанфік, у якому використовуються реалії декількох фендомів одночасно;
- «filk» – фанфік у вигляді пісні;
- «POV» (від англ. – point of view) – оповідь від першої особи одного з героїв;
- «profic» – професійні художні твори, у яких різні автори описують пригоди героїв у світі, створеному кимось іншим. Ці твори пишуться з метою отримання прибутку, продаються в книгарнях і протиставляються фанфікшену;
- «ground robin» – фанфік, створений групою авторів, кожен з яких по черзі пише свою частину. Як правило, вони відрізняються різким переходом між частинами й непогодженістю стилю;
- «RPF» (від англ. – real person fiction) – героями цих творів є реально існуючі люди, як правило, знаменитості;
- «self-insert» або «author character» – так називають випадки, коли автор тим або іншим способом «уписує» себе в контекст свого фанфіка;
- «song-fic» – фанфік, у якому часто використовується яка-небудь пісня (не авторства творця фанфіка);
- «TWT» – у фанфіку порушена часова послідовність подій [1, с. 62].
- *За обсягом* фанфіки поділяють:
- максі (max) – великі фанфіки, чий розмір іноді перевищує середній роман. Приблизно від 70 машинописних сторінок;
- міді (midi) – фанфіки, співставні з оповіданням (від 20 до 70 сторінок);
- міні (min) – короткі фанфіки, замальовки (від однієї до 20 сторінок).
- «ficlet» – короткий одночастинний фанфік;

- «drabble» – уривок. Часто це просто сцена, замальовка, опис персонажа. Іноді під цим мають на увазі коротку (у сто слів) історію, що має подвійний підтекст і/або несподіваний кінець;
- «vignette» – дуже коротка історія, що включає в себе якусь одну думку (опис почуттів, внутрішній монолог, невелику подію) [1, с. 63].

Якщо звернутися до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 1 червня 2012 року за № 1/9-426 – «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін», то у ньому вчителям-словесникам рекомендовано замість домашнього твору пропонувати учням «...обрати таку форму творчої роботи (наприклад, створення фанфіків тощо), щоб учні самостійно виконували творче домашнє завдання» [2].

Ми вважаємо, що використання фанфіку на уроках літератури дозволить:

- підвищити інтерес до читання художніх творів;
- створювати «ситуації успіху» для учнів, які не впевнені в собі, мають низьку самооцінку, не активні на уроці;
- перенести акценти з розважальної функції літератури як мистецтва на пізнавальну, виховну й комунікативну функції;
- формувати критичне мислення;
- розвивати читацьку зіркість, розуміння внутрішньої логіки й визначеності твору як на рівні сюжету, так і на рівні характерів;
- побороти списування;
- поглибити знання з теорії літератури.

Пропонуючи школярам попрацювати вдома над фанфіком, вчителів української літератури потрібно:

1. розповісти про фанфік як жанр масової літератури;

2. ознайомити з одним-двома зразками таких творчих робіт, написаних за відомим твором української або світової літератури;
3. пояснити, який саме творчий прийом учні можуть застосувати;
4. чітко визначити обсяг письмової роботи та термін її виконання.

Основними видами фанфіків для домашнього завдання учнів можуть бути:

- POV (англ. point of view – точка зору) – оповідання від першої особи, від імені одного з героїв твору-канона;
- RPF (англ. real person fiction – реально існуюча особа) – текст, персонажами якого є люди, які існували або існують реально: письменники, їхні сучасники та ін.;
- OC (від англ. original character – оригінальний персонаж) – текст, у якому діє персонаж, вигаданий самим фікрайтером;
- вписки (англ. self-insertation) – введення фікрайтером у контекст фанфіка самого себе;
- кросовер – текст, у якому одночасно використовують реалії декількох творів-канонів.

Орієнтовними завданнями та темами для написання фанфіків удома можемо запропонувати наступні:

За мотивами прозового твору, що вивчається, скласти вірш (за романом П. Куліша «Чорна Рада» (9 клас), повістю О. Довженка «Зачарована Десна» (11 клас)). Або навпаки: спробувати розширити художній простір поезії, що вивчається, до прозового твору за його мотивами (вірш Олександра Олеся «По дорозі в Казку» (10 клас)).

- Описати художній твір шкільної програми у стилі інших творів, інших авторів (наприклад, роман Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» (10 клас) у стилі фантастики).

- Перенести дію твору-оригіналу у наш час (історія сучасного Мартина Борулі за мотивом І. Карпенко-Карого «Мартин Боруля» (10 клас)).
- Поєднати героїв двох-трьох відомих творів української літератури у новій історії, зберігаючи особливості мови, характер, логіку поведінки персонажів.
- Домалювати будь-яку сцену, діалог, розділ у творі, що вивчається (монолог головного героя «Intermezzo» (10 клас)).
- Описати сон, в якому чудернацьким чином з'являються персонажі одного або декількох творів української та світової літератури.
- Написати листа-пораду Чіпці з роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» як не стати розбійником (10 клас).
- Написати продовження або переписати фінал повісті, роману відомого письменника.

Отже, жанр фанфікшену є невід'ємною частиною сучасної літератури, і з кожним роком здобуває усе більшу популярність. Жанр фанфіку є дуже доречним та продуктивним видом роботи на уроках української літератури, оскільки дає великі можливості як учням, так і вчителям: в учнів розвиває творчі здібності, формує інтерес та бажання розвиватися, є простором для фантазії, а вчителю дозволяє перевірити рівень сприйняття творів та розкриває творчі можливості учнів.

Література

1. Денисова А. И. Фанфикшн как субкультура и феномен массовой литературы. *Вестник Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина*. 2014. № 7. С. 60–64.

2. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із

базових дисциплін» від 1 червня 2012 року за № 1/9-426: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/%206101>

3. Рубинская Е. Фанфикшен: последняя битва автора и читателя. *Эстезис*. 2017. Февраль (№ 11). С. 21–24.

4. Рыжук В. И. Правила и принципы написания фанфика. *Школьное образование*. 2015. № 16. С. 20–25.

5. Харитонов А. О чем же этот фанфикшн? *Компьютер-пресс*. – 2011. № 9. С. 26–31.

Дятленко Тетяна Іванівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови,
літератури й методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: tetiana.diatlnko@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: *аналіз, інтерпретація, сприйняття, літературна освіта, компетентнісний підхід.*

У сучасних умовах реформування освіти важлива роль відводиться урокам літератури. «Літературна освіта є важливим чинником оптимальних передумов розвитку всебічно освіченої особистості, виховання громадянина – патріота України, її зміст будується на засадах загальнолюдських і національних цінностей, принципах гуманізму й демократії [1, с. 8]». Актуалізує значущість уроків літератури й проблема втрати інтересу в школярів до

читання художньої літератури, оскільки поширення гаджетів поступово витісняє книгу з життя підрастаючого покоління. Із цією проблемою необхідно боротися всіма можливими засобами. Школа й учителі літератури повинні навчити розуміти й цінувати високохудожню літературу сучасного учня-читача.

На цьому наголошують і чинні шкільні документи. Так, у пояснювальній записці до програми з літератури подано риси компетентного читача: «стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити й творчо діяти в умовах глобалізаційних змін і полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів [1, с. 6]». У зв'язку з цим, головне завдання вчителя літератури – донести до своїх учнів-читачів слово письменника-творця.

Доцільно на уроці літератури приділяти більше часу поглибленій роботі над твором, застосовуючи при цьому найрізноманітніші прийоми й форми роботи, які б активізували всі види мислення дитини, життєвий досвід, естетичні смаки й морально-етичні погляди тощо. Важливо в кожному творі, який вивчається текстуально, побачити не лише автора, який художньо осмислює ту чи іншу епоху через образи і події, а допомогти учню-читачу осмислити загальнолюдські цінності, виокремити вічні проблеми, закономірності самого життя, як їх відчув і відтворив художник слова. Реалізувати це можливо за умови активної діяльності учнів як під час читання твору, так і під час аналізу, при цьому необхідно вчителю пам'ятати, що виховують сучасне покоління не настанови та повчальні

висновки і твердження вчителя, а довірливі бесіди, обговорення проблеми в колі, які зворушать школяра, змусять задуматися про щось важливе для себе й набути новий життєвий досвід. Лише за таких умов кожний наступний твір для учня буде шляхом і засобом відкриття чогось нового й значущого, а також поступово пробудить інтерес до читання художньої літератури й не тільки.

Основна проблема сьогодення – привернути увагу дітей до книги, пробудити активний читацький інтерес до високохудожньої літератури, розвинути внутрішню мотивацію й усвідомлення важливості серйозної підготовки до уроків літератури за текстами творів у повному обсязі, які пропонуються чинною програмою для текстуального вивчення в класі, а не обмежуватися короткими переказами цих творів. На жаль, сучасний книжковий ринок переповнений літературою, яка нібито покликана допомогти учню під час підготовки до уроків, а насправді завдає шкоди.

Вітчизняні методисти Є. Пасічник, Н. Волошина, С. Жила, А. Лісовський та ін. звертають увагу вчителів на такий важливий аспект сприймання художніх творів, як емоційність, без якої неможливе повноцінне спілкування із зразками мистецтва слова.

На сучасному етапі розвитку літературної освіти постала проблема не лише формування аналітичних умінь, а й розвитку літературної компетентності, яка трактується «як готовність і здатність працювати з текстами різних художньо-естетичних систем, культурно-історичних епох, світоглядних орієнтирів, традицій і стилів; розуміти зміст прочитаного, з'ясовувати авторську позицію і художні засоби донесення її до читача, творити на основі прочитаного власні смисли щодо порушених проблем, висловлювати власну (подекуди критичну) позицію стосовно прочитаного,

сприймати художній твір як чинник формування життєвого досвіду та соціально-психологічного й соціокультурного становлення [1, с. 6]».

На думку Є. Пасічника, сьогодні ж спостерігається тенденція поширення раціоналізму на уроках літератури, надмірна логізація прочитаного, наука про літературу витісняє саму літературу, живе спілкування з мистецтвом, у процес вивчення твору недостатньо включається емоційна сфера учнів. Це негативно позначається на результатах уроку: створюється своєрідний розрив між раціональними й емоційними компонентами навчального процесу. За цієї умови література перестає бути засобом естетичної насолоди й морального збагачення особистості. Цінність мистецтва відкривається для неї тоді, коли воно стає не лише пізнане, а й внутрішньо прийняте, коли вивчення художніх творів породжує роздуми, що супроводжуються емоціями, тобто коли вони закріплені «пам'яттю серця» [2, с. 70].

Розділяє погляди вченого й А. Лісовський, який наголошує, що сприйняття визначається не тільки характером розуміння смислу художнього твору, а й думками та почуттями, які він породжує [3, с. 36]. Емоційність учнів, на його думку, є головною передумовою естетичного сприймання. Отже, сприйняття твору вбачається ним у єдності переживання й розуміння [3, с. 22–29].

Сучасний же випускник загальноосвітньої школи дбає про успішне складання ЗНО та вступ до вишу, а отже, намагається більше запам'ятовувати фактів, літературознавчого матеріалу, який представлений у тестових завданнях. Саме тут і зароджується проблема, розрив між практикою вивчення літератури в школі й методичними рекомендаціями вчених, основними положеннями чинних шкільних документів.

Є. Пасічник стверджує, що шкільний аналіз повинен бути більш особистісним, тобто зосереджуватися не лише на літературознавчих основах викладання літератури. Без цього аналіз не може бути ефективним, глибоко особистісним, не буде породжувати естетичні переживання, глибокі роздуми [2, с. 225]. Н. Волошина [4] звертає увагу ще на такий важливий аспект вивчення літератури як спілкування учнів під час обговорення художнього твору: «Правильно організоване спілкування створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання школярів, коли кожний має змогу через оцінку іншого пізнати і зрозуміти самого себе» [4, с. 172]. Мистецтво учителя полягає в тому, щоб дібрати до кожного учня свої важелі стимулювання його читацьких інтересів. Як бачимо, методисти не обмежуються формуванням аналітичних умінь, у основі яких лежить літературознавча теорія, а підкреслюють важливість особистісного підходу до формування літературної компетентності. Ключове тут слово «особистісний». «Інтерпретація – це своє розуміння», ключове слово цього виразу «своє». «Своє» – означає «пережите особисто» [5; с. 125]. Отже, нинішня ситуація вимагає від учителя водночас організовувати як аналітичну діяльність, яка базується на літературознавчій теорії й практиці, так і інтерпретаційну, яка відіграє важливу роль для формування компетентного учня-читача.

На початкових етапах формування аналітичних умінь в основному ми організовуємо спостереження й роздуми читача над тим, як розвиває свою думку автор від першого до останнього слова. Основна мета такої роботи – зрозуміти головну авторську ідею, побачити й усвідомити, як вона втілюється в художньому творі певного жанру.

Траєкторія аналізу художнього твору проектується учителем так, щоб учню-читачу було що відкривати для себе. В іншому випадку діалог про смисловий зміст твору не зацікавить школяра, а сама аналітична діяльність буде млявою й одноманітною. Учителю необхідно так організувати роботу на етапі аналізу, щоб вона сприяла й стимулювала учнів самостійно робити відкриття й висновки.

Найбільш поширений прийом аналізу – постановка проблемних запитань і завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також емоційно-ціннісна оцінка описаних у творі автором образів і подій. Запитання допомагають учням з'ясувати вузлові епізоди твору, осмислити їх в контексті ідейно-художнього авторського задуму, установити причинно-наслідкові зв'язки, виокремити авторську позицію, а також сформулювати власне ставлення до прочитаного.

Під час пошуку відповідей на поставлені запитання в кожного учня з'являється особистісне уявлення про ідейно-художній зміст твору. Цими уявленнями школяр обмінюється з іншими учнями-читачами, стаючи при цьому учасником колективного обговорення чи діалогу. Те, що не було помічено й виокремлено під час першого читання твору, за результатами таких бесід переростає у відкриття нових смислів. Завдяки колективному зусиллю всіх учнів-читачів, кожен із яких висловлював свої погляди й позиції, висував нові версії й гіпотези, художній твір стає кожному близьким, зрозумілим, цікавим і значущим.

Наступний етап роботи над текстом художнього твору є своєрідним поєднанням перших уявлень учнів про авторський задум із результатами аналізу, тобто інтерпретація. Абсолютною домінантою інтерпретації тесту художнього твору є тлумачення художнього змісту твору.

Під час аналізу розуміння йде від цілого до частин, під час інтерпретації – від частин до цілого.

Інтерпретація – (лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення) – дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку. Смисловий зміст досліджуваного літературного явища в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на фоні сукупностей вищого порядку.

Предметом інтерпретації можуть бути:

1) будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, алегорії, символи, тропи й навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією;

2) літературний твір як цілісність, коли у творі й поза ним відшукується те завуальоване, приховане, що з'єднує усі компоненти в одне ціле й робить твір неповторним;

3) літературна цілісність вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період [6, с. 316].

Лише той твір, який викликав інтерес і емоційний відгук читача, породжує тлумачення. Тому найчастіше як професійна, так і непрофесійна інтерпретація – це намагання передати своїми слова безпосередні враження й емоції, які виникли під час читання художнього твору. Як читач, так і непрофесійний критик визнають суб'єктивізм інтерпретації, її неповноту й полемічність.

Під час інтерпретації тексту художнього твору читач постійно перебуває в полоні власних суджень, осмислень. Розуміння художнього твору інтерпретатором

концентрується лише навколо сюжету й фабули. Читач наслідує персонажі, їхні вчинки, установлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями, описаними в тексті твору. Як наслідок, читач починає розуміти мотиви поведінки персонажів, їхній внутрішній світ. Завершальним етапом розуміння тексту художнього твору є осягнення авторського світогляду, входження у світ авторських цінностей. Читач починає дивитися на створений митцем художній світ із позицій самого письменника.

Під час шкільного уроку ті чи інші аналітичні вправи, які, як правило, відтворюють певною мірою процес сприйняття самого твору, готують підґрунтя для інтерпретації, забезпечують її можливість. І лише на заключному етапі вивчення твору завдання, які націлюють учнів на аналіз, набувають інтерпретаційного змісту.

Література

1. Українська література. 5–11 класи : навч. прогр., метод. рекомендації щодо організації навч.-вих. процесу в 2018–2019 навч. році; укладач О. Котусенко. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 160 с.

2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.

3. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. Київ : Ленвіт, 2005. 110 с.

4. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальорка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

5. Марко В. П. Аналіз художнього твору : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2013. 280 с.

6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів. Київ: Академія, 1997. 752 с.

Кучеренко Ірина Анатоліївна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри практичного мовознавства
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
e-mail: kucherenkoia@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА НОВОЇ ФОРМАЦІЇ – ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна компетентність учителя-словесника, мовна освіта, фахова (комунікативна) компетентність, дидактична компетентність, психологічна компетентність, методична компетентність, креативна компетентність, особистісні якості вчителя української мови.*

Модернізація шкільної освіти, спричинена соціальним замовленням суспільства розвинути мовну особистість учня, зумовлює оновлення фахового інструментарію вчителя-словесника, забезпечення готовності до роботи в нових освітніх умовах, вимагає особливої діяльності сучасного педагога – творчого, відповідального, здатного приймати компетентні професійні рішення. «Напрямок нової професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва» [2, с. 104]. Реалізація компетентісно спрямованої системи шкільного мовного навчання потребує висококваліфікованого вчителя-

спеціаліста, соціально комунікабельного, креативно розвиненого, який володіє необхідними професійними компетентностями, вміє працювати на уроці, на якому постійно змінюються умови педагогічної діяльності, спроможного передбачити зміни й готового прогнозувати результати навчальної діяльності учнів.

Цілі реформування мовної освіти зумовлюють потребу в учителях-словесниках нової формації, які впевнено діють у різнотипних професійних педагогічних ситуаціях, володіють різними техніками комунікації, мають розвинене творче мислення, інноваційну культуру, здатні генерувати новітні ідеї. Тому виникає необхідність розглянути професійну компетентність сучасного педагога, розкрити важливі якості особистості вчителя української мови, здатного методично досконало, продуктивно та вдало проектувати й реалізовувати сучасний урок української мови.

За висновками А. Маркової, професіоналізм – це «не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість прагнень, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності [3, с. 67]». І в цьому є сенс. Професіоналізм розглядаємо як сукупність особистісних цілей продуктивно працювати і знань, умінь та навичок ефективно здійснювати професійну діяльність, а також досвіду інноваційної творчо-пізнавальної траєкторії педагога. Водночас прямої залежності між стажем, досвідом роботи і професіоналізмом учителя немає. Для становлення й набуття професіоналізму вчителю необхідно постійно розвивати власний творчий професійний потенціал і креативні здібності, що виявляються у створенні інноваційних оригінальних продуктів педагогічної діяльності – нових технологій сучасного уроку української мови,

концептуальних методичних ідей, ефективної інтеграції традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання, продуктивних форм організації активної пізнавально-дослідної діяльності учнів, підвищення педагогічної майстерності.

Педагогічний професіоналізм визначається цілісністю діяльнісних та особистісних проявів, а його концепція конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя як базовими складниками. Педагогічна позиція вчителя на сучасному уроці мови особлива – педагог є організаційно-управлінським і комунікативно-діяльним центром, який починає, веде, підтримує та спрямовує навчально-виховний процес. Під час педагогічної діяльності вчитель діє і відповідно сприймається учнем не тільки як спеціаліст у своїй галузі, а і як соціальна особистість. Педагогічна позиція вчителя, – стверджує І. Бех, – є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Принципово важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку» [1, с. 76]. У процесі зростання професіоналізму словесника в умовах сучасної мовноосвітньої парадигми надзвичайно важливу роль відіграють два аспекти високоякісної праці вчителя: професійна компетентність і особистісні якості, які у нерозривній взаємодії виявляють майстерність педагога та забезпечують процес ефективного навчання української мови.

Є. Джеменз, М. Леннон, П. Мерсер та ін. під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого фаху, свого предмета (змістова компетентність), але й педагогічні знання та вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [6]. В. Сластьонін трактує професійну компетентність педагога як таку, що виражає «єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [5]. Критично осмисливши міркування, представлені дослідниками, переконуємося у складності й багатогранності цього поняття. *Професійну компетентність учителя-словесника* визначаємо як інтегрувальна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, які необхідні для якісного проектування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови.

Структура професійної компетентності вчителя і змістове наповнення кожного компонента по-різному визначаються в сучасному науковому просторі. Не викликає сумнівів, що професійна компетентність є якісною характеристикою вчителя, що включає систему предметних наукових знань, глибокої обізнаності в галузі педагогіки, психології, методики навчання, а також творчої, креативної діяльності. З урахуванням цього вважаємо, що професійна компетентність учителя-словесника як складне комплексне утворення – це єдність обов'язкових фундаментальних компонентів – філологічної (фахова), дидактичної, психологічної, методичної, креативної компетентностей та особистісних якостей.

Передбачаючи ефективну, продуктивну педагогічну діяльність учителя, спроможність словесника успішно розв'язувати навчально-виховні завдання на сучасному уроці української мови, визначимо особливості основних компонентів професійної компетентності вчителя української мови.

Професійно компетентний учитель – це конкурентоспроможний фахівець з високим рівнем розвиненості всіх обов'язкових ключових компонентів професійної компетентності – філологічна (фахова), дидактична, психологічна, методична, креативна компетентності й особистісні якості. Стратегічними чинниками на шляху зростання власного професіоналізму виступають творчість і самоорганізація – самонавчання, самовдосконалення, самопланування та самоконтроль. Учитель-словесник має прагнути до акме-вершини професіоналізму, до високого рівня розвиненості кожного компонента професійної компетентності, до яскравої позитивно-гармонійної «Я-концепції» з професійно-педагогічними ціннісними орієнтаціями.

Накопичення досвіду професійно-педагогічної діяльності вчителя, набуття вправності на основі професійних компетентностей, фахових знань, досконалості особистісних якостей призводить до досягнення словесником професійної майстерності як найвищого стандарту і зразка педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність учителя української мови здобувається у процесі систематичної креативної підготовки до навчального процесу, ефективного та результативного проведення уроків мови, а також за рахунок аналізу й узагальнення власного досвіду, досвіду колег і створення на цій основі власної професійно-особистісної лабораторії. Одним із сучасних засобів акумуляції досвіду продуктивної педагогічної діяльності і

розвитку професійної компетентності вчителя є створення педагогом власного портфоліо (з італійської «папка фахівця»). Професійне портфоліо вчителя – це «спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Портфоліо є показником рівня підготовленості педагога і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності» [4].

Портфоліо може бути оформлено на папері або в електронному вигляді. У сучасному освітньому просторі портфоліо викликає інтерес лінгводидактів, методистів і вчителів-практиків. На сайтах Інтернету наявно чимало глобальних веб-портфоліо, створених учителями-словесниками. У системі основної школи професійне портфоліо є доцільним, адже передбачає накопичення і збереження професійних доробків учителя української мови в спеціальній папці (паперовій, електронній, веб-сторінці).

З урахуванням широкого спектру діяльності вчителя-словесника основними складниками професійного портфоліо, на наш погляд, є: науково-дослідний (науково-методична література), методично-організаційний (лінгводидактичні матеріали), виховний (сценарії позакласних заходів). Кожен складник своєю чергою має папки-компоненти, до складу яких входять інформаційні документи або файли.

Отже, самотність професіоналізму вчителя виявляється у нероздільній цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх складників професійної компетентності – філологічної (фахової), педагогічної, психологічної, методичної, креативної компетентності та позитивних особистісних якостей педагога. Розглянуті сутнісні характеристики базових складників професійної компетентності переконують у їх важливості і значущості.

Учитель-словесник – це новатор, професіонал, який у щоденній педагогічній праці впроваджує новітні концепції і технології, володіє необхідними професійними компетентностями, має позитивні особистісні якості і може активно реалізовувати освітні проекти національного масштабу на уроці української мови в основній школі. Такий педагог – це не шаблонна модель, під яку потрібно підганяти всіх словесників, а елітарний зразок учителя нової генерації, еталон, до якого повинен прагнути кожен. Таким чином, провідною тенденцією сьогодення в умовах переходу від знанневої до компетентісно особистісної парадигми, є посилення особистісного начала у професійній педагогічній діяльності вчителя.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Житєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб.; за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
3. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва : Междунар. центр «Знание», 1996. 308 с.
4. Портфоліо вчителя // Статті з питань освіти: [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/798.html>
5. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогіка: інноваційна діяльність. Москва : Педагогіка, 1997. 348 с.
6. Murray H., Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese. M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. 386 p.

Коваленко Валентина Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
методист комунального закладу
«Черкаський обласний центр
роботи з обдарованими дітьми
Черкаської обласної ради»,
e-mail: trunok.kovalenko@ukr.net

**ПСИХОАНАЛІТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК
МИСТЕЦТВО РОЗУМІННЯ ТВОРУ
(ЗА ПОСІБНИКОМ
В. КОВАЛЕНКО «РОДУ КРИНИЦЯ ВІЩА»)**

Ключові слова: інтерпретація, психоаналіз, індивідуальність митця, художній образ, література рідного краю, літературні здібності, літературний досвід, концепти «рід». «родина», «сім'я».

Відомо, що індивідуальність митця визначається спрямованістю психічної діяльності на сприймання і створення світу в художніх образах, тому й тематика його творчості визначається ставленням художника до дійсності. Глибинному ж осмисленню твору письменника допомагає інтерпретація (дослідницька діяльність, пов'язана із тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору через відповідний контекст або ж поза ним; наука про мистецтво розуміння).

Інтерпретація («відчитування») смислу художніх образів, починається, як правило, від первісних вражень того, хто його сприймає, далі закріплюється наочним показом такого «відчитування» і конкретними діями: «розмотуванням асоціативного клубка», в результаті чого відбувається накопичення власного літературно-творчого досвіду.

Уміння учнів знаходити оригінальні поетичні версії в творах письменників є не тільки своєрідним «тренуванням» їхніх здібностей, формування літературного досвіду, а й можливістю осмислення через метафоричність думки митця його громадянської позиції, світогляду, уподобань, характеру.

Цілком очевидно, що процес пізнання свого, рідного, національного розширюється пізнанням чужого, багатонаціонального, світового. Тож саме на матеріалі літератури Черкаського краю як вагомого духовного спадку українського народу автор посібника має на меті допомогти словесникам не тільки поглибити знання учнів про творчість письменників Черкащини, а й, безумовно, поглибити їхнє розуміння понять «рід», «родина», «рідня»; допомогти осмислити роль у сучасному світі моральних цінностей, родинних звичаїв і традицій та їхню роль у формуванні духовно сильної особистості; поміркувати над вічними поняттями добра і зла, патріотизму, вірності, почуття обов'язку; активізувати їхню творчу ініціативу – дослідити дерево свого роду. Цьому зарадять рубрики «Побесідуймо», «Міркуймо», «Учімося інтерпретації», «Дізнайтеся більше», «Тримайте в пам'ятку» тощо.

Пропонований посібник, уміщені в ньому твори, безсумнівно, несуть великий пізнавально-виховний потенціал. Приміром, методична рубрика «Учімося інтерпретації» допоможе і вам, і вашим учням пройти шляхи пошуку нових художніх образів і смислів, закодovаних у текстах, а відтак активізувати їхнє творче мислення, розвинути уміння висловлювати власні відчуття та емоції.

Література

1. Білоус П. В. Інтерпретація літературного твору. Житомир : ЖДУ, 2012. 140 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.
3. Зборовська Н. В. Код української літератури: Проект психоісторії нової української літератури: моногр. Київ : Академвидав, 2006.
4. Клочек Г. Поетика візуальності Тараса Шевченка : моногр. Київ : Академвидав, 2013. С. 192–197.
5. Потебня О. О. Естетика і поетика слова: зб. Київ : Мистецтво, 1988.

Мартиненко Валентина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу початкової освіти

Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: valmart15@ukr.net

ТИПОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: *молодші школярі, навичка читання, особливості пізнавальних процесів, індивідуальний підхід.*

У процесі навчання молодших школярів особлива роль належить повноцінній навичці читання. Від рівня її сформованості залежить якість і продуктивність пізнавальної діяльності, успішність навчання дітей з усіх шкільних предметів не лише у початковій, а й в основній і старшій школі.

Сьогодні навчання читання не може обмежуватися лише академічними цілями. Цей процес має ґрунтуватися на засадах компетентнісного підходу і передбачати функціональні цілі, пов'язані із застосуванням набутих читацьких навичок у життєвих ситуаціях.

Відповідно до вимог Типової освітньої програми для учнів 3–4 класів на завершенні початкової школи учні оволодівають повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як універсальним інструментом функціональної грамотності; здатністю самостійно працювати з текстами різних видів (художніх, науково-пізнавальних, навчальних); знаходити у них, а також в інших інформаційних джерелах потрібну інформацію, пояснювати її суть, критично оцінювати; застосовувати різні види читання (аналітичне, переглядове, вибіркове) відповідно до мети читання;

формулювати нескладні висновки, знаходити аргументи, що їх підтверджують; висловлювати власні думки щодо змісту твору і доводити їх фактами з посиланням на текст; пояснювати, які нові знання, цікавий досвід здобули та ін. [4].

Вітчизняними та зарубіжними науковими школами накопичено значний досвід із формування різних аспектів читацької діяльності молодших школярів, у т.ч. становлення і розвитку навички читання. У цьому досвіді реалізовано ідеї українських дидактів, методистів, психологів, узагальнено творчі пошуки учителів-практиків початкової школи. Серед них В. Антипець, М. Вашуленко, Н. Волошина, І. Гудзик, О. Савченко, Н. Скрипченко, З. Постоловський, І. Федоренко, Н. Чепелева та ін.

Сучасна ситуація становлення й розвитку читацької діяльності молодших школярів має свої особливості і ставить перед шкільною практикою нові завдання і виклики, необхідність поглибленої індивідуалізації, психологізації навчального процесу, які не стояли так гостро ще кілька десятиліть тому. Коротко проаналізуємо окремі з них.

Читання – складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час читання. Як засвідчують результати педагогічних, психофізіологічних і нейрофізіологічних, соціологічних досліджень, у значній частині дітей шести, а також семи років, які сьогодні вступають до школи, відзначається вікова незрілість важливих функцій довільної регуляції діяльності, а також пізнавальних процесів, які забезпечують здійснення читацької діяльності. Наприклад, моторики – до 35 % дітей; функцій програмування і контролю – до 40%; слухомоторних і зорових координацій – до 35%; мовлення – до 60%; зорового і просторового сприймання – до 50%; різних властивостей уваги до 50%; допитливості, уваги – до 56%; емоційно-вольової сфери – до 60% дітей [1, с. 25].

При цьому дефіцит розвитку або несформованість кількох чи одного з цих показників негативно впливає на технічну і смислову сторони читання. Таку від'ємну тенденцію фахівці

пояснюють кількома причинами. Одна з них пов'язана з несприятливим середовищем, у якому відбувається розвиток дитини (складні сімейні відносини, погані побутові умови, недостатня соціалізація, обмеження завдань та ігрової діяльності, які сприяють розвитку мовлення, творчого мислення; надмірна участь дітей у комп'ютерних іграх, використання іграшок із заданими програмами дій тощо).

Інша – залежить від специфіки дозрівання мозку дитини: незрілості кори й регулярних її структур, яка у дітей з труднощами навчання зберігається протягом кількох років і визначає низьку ефективність організації й реалізації всіх пізнавальних процесів [2, с. 6–7].

Функціональна незрілість значущих когнітивних функцій дітей 6–7 років не означає, що такі діти мають затримку психічного розвитку чи нездатні до успішного навчання. Більшість хронологічно знаходяться на ранній стадії розвитку у них базових пізнавальних функцій, ніж їхні однолітки.

Загальновідомо, що кожна дитина має свій індивідуальний темп психічної діяльності, який обумовлює темп виконання нею будь-якого виду навчальної діяльності, у т.ч. і темп читання. Якщо швидкий темп виконання завдання (наприклад, читання у невластивому для учня темпі) порушує його звичний, індивідуальний темповий діапазон діяльності, тобто входить з ним у протиріччя, учень потрапляє у зону так званого «темпового дискомфорту». Це, зокрема, призводить до порушення психофізіологічних механізмів уваги й сприймання тексту на слух, до розстикування зорових і моторних процесів. Дитина погано диференціює букви, неправильно проводить фонемний аналіз, утруднюється у відтворенні звукового образу слова і як наслідок – читає з помилками. Крім того, в учнів, які читають швидше своїх можливостей формується такий варіант читання, коли дитина встигає упізнати перші 2–3 літери слова, а решту літер чи складів просто вгадує, – дуже часто неправильно.

Відтак, учень не сприймає, не усвідомлює текст повноцінно.

У цьому зв'язку варто сказати про повільних дітей, які є у кожному класному колективі і яким важко швидко адаптуватися до темпу мовлення учителя і загального темпу діяльності в класі.

Повільність – це не порушення розвитку дитини, це індивідуальна особливість її нервової системи, яка полягає у низькій рухливості нервових процесів.

У таких дітей темп мовлення, темп усіх рухів, темп читання й письма в 1,5–2 рази повільніший, ніж в інших дітей. Водночас якість виконання дій у природному для них темпі може бути досить високою. У більшості повільних учнів добре розвинені пізнавальні процеси (хороше мовлення, правильне, усвідомлене читання, пам'ять, увага).

З часом, коли відбудеться удосконалення різних характеристик, навички читання, темп читання у повільних дітей дещо збільшиться, але все одно буде нижчим, ніж в інших однолітків. Зважаючи на це, вчитель індивідуалізує обсяг і часові затрати на виконання завдань для таких дітей.

Окрема категорія учнів, які потребують індивідуального підходу – це гіперактивні діти з дефіцитом уваги. Такі школярі характеризуються *неуважністю* (припускаються численних помилок під час читання не лише у 1–2 класах, а й у подальшому навчанні; неспроможні логічно усно відтворити прочитане; зазнають труднощів, відмовляються від роботи, яка потребує утримання уваги, зосередження; легко відволікаються на сторонні подразники); *надмірною активністю* (постійно рухаються, надміру говорять тощо); *імпульсивністю* (гостро реагують на зауваження, знаючи правила поведінки в колективі, дуже часто їх не дотримуються, перебивають співрозмовника і т. ін.).

Перелічені симптоми з'являються у дитинстві до семи років, вони не є наслідком впливу середовища чи соціальних чинників, а пов'язані з особливостями функціонування мозку [3, с. 15–16].

Варто зазначити: дуже часто вчителі до категорії гіперактивних дітей з дефіцитом розвитку уваги помилково відносять звичайних активних, жвавих учнів, які не мають

проблем з розвитком когнітивних процесів. З метою недопущення таких помилок, важлива своєчасна консультація із спеціалістом, що в подальшому забезпечить відповідність між педагогічними вимогами до дитини і її можливостями.

У складному процесі становлення навички читання однією з ключових передумов її успішного освоєння є рівень розвитку усного й писемного зв'язного мовлення школярів. Сьогодні ця проблема є предметом посиленої уваги як науковців, так і практиків. Багатьом дітям важко скласти зв'язне висловлення навіть із кількох речень – за малюнком, серією малюнків, словесно описати предмет, переказати зміст прочитаного/прослуханого тексту і т. ін. Зазначені від'ємні показники, на жаль, з року в рік лише нарощуються. Таку тенденцію констатують і викладачі вишів. Вони зазначають: якщо раніше багатьом першокурсникам важко давалася побудова письмового зв'язного висловлення, то сьогодні більшість із них утруднюються усно відтворити зміст прочитаного.

Детальніше вивчення цього питання засвідчує, що показник «зв'язне мовлення» характеризує не стільки труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, скільки труднощі програмування, планування, регуляції і контролю мовленнєвої діяльності. Аналіз мовленнєвого розвитку дітей дає підстави вважати провідним чинником, який впливає на побудову зв'язного мовленнєвого висловлення, здатність дитини до програмування мовленнєвої діяльності (регуляторну функцію мовлення). [2, с. 27]. Тобто у дітей з проблемами побудови зв'язних висловлювань має місце дефіцит розвитку саме цієї функції.

Кілька років тому в освітньому середовищі, а також серед батьків дітей точилися гострі дискусії щодо доцільності проведення щорічного контролю розвитку навички читання молодших школярів, які завершилися не на користь останнього. Цей вид контролю прибрали. Сьогодні маємо ситуацію, коли у 2-х класах є учні, які взагалі не читають, а значний відсоток третьокласників читають складами.

Питання врахування під час навчання читання рівнів розвитку базових пізнавальних функцій у дітей, а також навички читання, на жаль, не знаходять достатнього відображення в шкільній практиці. Відсутність цілеспрямованої пропедевтичної роботи з виявлення труднощів читання школярів негативно впливає на успішність навчання. Багато таких дітей через рік після вступу до школи потрапляють до категорії невстигаючих. Постає необхідність проведення поглибленого діагностувального обстеження дітей перед систематичним навчанням у школі для оцінки реального рівня їхнього когнітивного розвитку, врахування соціальної ситуації розвитку.

Актуальним і своєчасним є розроблення індивідуалізованих навчальних методик, які б сприяли подальшому розвитку різних характеристик навички читання в учнів із достатнім і високим рівнем її сформованості, а також корекційних адаптивних методик для учнів із індивідуально-психологічними особливостями, що сприятиме розвитку важливих пізнавальних функцій.

Література

1. Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Психологические критерии трудностей обучения чтению и письму у школьников младших классов. *Физиология человека*, 2004. № 5. С. 24–29.
2. Корсакова Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. Москва: Юрайт, 2017. 156 с.
3. Суковський Є. І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги дітей. Львів. 2018. 144 с.
4. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів: [електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

Овдійчук Лілія Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана Дем'янука,
м. Рівне
e-mail: lilia_regi@ukr.net*

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ПРОЗА ДЛЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *сучасна проза для дітей, літературна освіта, навчальний предмет, фахова дисципліна, літературознавча компетентність.*

Сучасна проза для дітей нині – це цілий пласт літератури, різноманітної за проблематикою, стильовими ознаками. За жанрово-тематичними групами можна виокремити казкову, історичну, біографічну, фантастичну, пригодницьку, детективну та реалістичну прозу. Практично всі різновиди включено до шкільної програми з української літератури для текстуального вивчення або позакласного читання. До програми «Українська література. 5–9 клас. 2018–2019 н. р.» [4] включено тексти, які враховують вікові та психологічні особливості сучасного підлітка. У 5 класі школярі вивчають твори Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» та Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», у шостому – В. Рутківського «Джури козака Швайки» («На козацьких островах»), Лесі Ворониної «Таємне Товариство боягузів, або Засіб від переляку № 9», у сьомому – Марини Павленко «Русалонька 7–В, або Прокляття роду Кулаківських» або Степана Процюка «Аргонавти», Олександра Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили», Юрія Винничука «Місце для дракона». Для додаткового читання коло авторів розширюється за рахунок таких сучасних письменників: В. Арєнєва, С. Гридїна, Н. Дев'ятко, Сашка Дерманського, О. Захарченко,

А. Кокотюхи, Сашка Лірника, О. Луцевської, Д. Матіяш, М. Морозенко, С. Оксеніка, Г. Пагутяк, М. Прохасько, Т. Прохаська, І. Роздобудько, А. Санченка, І. Цілик, К. Штанко. Відповідно діапазон жанрів, тем, проблематики, сюжетів також розширюється, що сприяє значному інтересу школярів до сучасної прози, можливості обговорити проблеми, які хвилюють їх та їхніх ровесників, спонукає до особистісного емоційно-ціннісного ставлення до зображуваного. Важливість таких якісних змін у програмі, тобто насичення творами останніх десятиліть, очевидна з огляду на те, що покоління гаджетів важко мотивувати до читання. Те, що класичні твори – це підвалини нашої літератури: аксіома, але без літератури, яка цікава дітям, бо пояснює, розкриває, піднімає (а частково й вирішує) животрепетні проблеми, виклики сучасності, українська література як шкільний предмет була б неповноцінною.

Інший важливий аспект питання «Сучасна проза для дітей в контексті літературної освіти» стосується дисципліни «Дитяча література», яка викладається для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Предмет читається на першому курсі в другому семестрі і є підвалиною, ґрунтом для методики навчання української літератури, тому що це фактичні знання про художні тексти, з якими знайомляться школярі 5–8 класів.

Отже, перш ніж пояснювати студентам, як викладати літературу в школі, зокрема, розкривати методичні засади вивчення художнього твору, необхідно сформулювати у них, окрім інших фахових, літературознавчу компетентність. Це покликані робити теоретико-літературні («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури») та історико-літературні («Історія української літератури») дисципліни. Проте тексти дитячої літератури не розглядаються під час вивчення цих курсів. Тому й з'явився предмет для майбутніх філологів «Дитяча література», а один із його розділів

присвячений вивченню сучасної прози для дітей шкільного віку (5–8 клас).

Аналіз текстів дитячої прози потребують відповідних знань, умінь і навичок, які на першому курсі ще недостатньо сформовані. В останнє десятиліття з'явилося багато літературознавчих досліджень, предметом яких є тексти сучасної дитячої літератури. Наукові розвідки С. Іванюка, Т. Качак, В. Кизиловой, Л. Лебедівни, Н. Марченко – це осмислення явища, яке називаємо сучасною літературою для дітей та юнацтва, а також монографічні статті про творчість окремих письменників.

Авторський курс «Дитяча література» [2] передбачає формування літературознавчої компетентності у межах навчального матеріалу. Щодо сучасної прози для дітей, то знання, які необхідно засвоїти студентам, стосуються насамперед її жанрово-тематичних різновидів: казкової, історичної, біографічної, пригодницької, фантастичної та фентезі, реалістичної. Така систематизація дозволяє навчити студентів визначати характерні риси кожного з різновидів, розуміти специфіку розкриття споріднених тем різними літературними засобами. У межах кожної жанрово-тематичної групи є специфічні літературознавчі явища, які необхідно виявити, зрозуміти, проаналізувати, зіставити зі схожими в цій та інших групах. Володіння певним літературознавчим інструментарієм – це перший крок до формування літературознавчої компетентності. Терміни, які необхідно засвоїти майбутнім словесникам для повноцінного аналізу текстів сучасної прози, адресованої підліткам, це хронотоп, інтертекстуальність, жанрові модифікації, ідіостиль [1].

Хронотоп є жанротворчим та сюжетотворчим чинником в історичних творах В. Рутківського «Джури козака Швайки», «Сині води», «Сторожова застава», фантастичних творах Сергія Оксеніка «Лісом, небом, водою» та Галини Малик «Злочинці з паралельного світу», «Злочинці з паралельного світу – 2», фентезі В. Арєнєва «Душниця», Г. Пагутяк «Королівство», Марина та Сергій

Дяченків (трилогія про Королівство). Хронотоп є також однією з найважливіших ознак жанру літературної казки: у ній поєднано й одночасно протиставлено «свій» і «чужий» час і простір, як наприклад у творах Галини Малик «Пригоди Алі в країні Недоладії», С. Гридїна «Федько – прибулець з Інтернету», О. Гаврош «Розбійник Пинтя у Заклятому місті». Саме переміщення зі «свого» часу і простору в «чужий» є рушієм сюжету у творах. Важливим жанротворчим чинником у казкових і фантастичних творах є хронотоп дороги. Це своєрідний квест (у літературі фентезі – це особливий вид сюжету (опис шляху героя), подорож, шлях як мандри у часопросторі з благородною метою: допомогти іншим й одночасно – це дорога до себе (шлях у собі) внутрішньо змінених. Пригоди під час мандрівки є органічними, вони якраз нею зумовлені.

Інтертекстуальність – одна з рис сучасної літератури: письменники часто використовують архетипні, казкові, міфологічні сюжети, образи, мотиви, уводячи їх у власний текст як алюзії, ремінісценції, парафрази, стилізації, підпорядковуючи власним ідеям, задумам та світобаченню: Міжтекстова взаємодія – архітекстуальність – виявляється і на рівні жанрів, насамперед у підзаголовках: казкова повість (Г. Пагутяк «Втеча звірів, або Новий бестіарій»), повість-казка (Ю. Винничук «Місце для дракона»), казкова хроніка (О. Гаврош «Розбійник Пинтя у Заклятому місті»), чарівна, пригодницько-фантастична казка (Галина Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії»), казка-драма (З. Мензатюк «Дочка Троянди»), збірки казок, поєднаних одним наратором або спільним місцетворенням (Д. Матіяш «Казки від П'ятинки», З. Мензатюк «Київські казки», М. Павленко «Казки із Ялосоветиної скрині»). Архітекстуальність не тільки вказує на жанрові зв'язки, а й відображає функцію сюжето- й образотворення. Отже, авторський хронотоп розкривається через інтертекстуальні зв'язки, ретроспекцію, обрамлення, вставні оповіді.

У творі Г. Пагутяк «Втеча звірів, або Новий бестіарій» очевидні й інші міжтекстові зв'язки: алюзивний зв'язок з бестіарієм, жанром алегорично-дидактичної прози Середньовіччя. Слово «новий» вказує на оригінальний сучасний авторський твір. Відношення тексту до заголовка – це один із різновидів взаємодії текстів, що отримав назву паратекстуальність. Окрім власне авторської оповіді у казці наявні два наративи: глави із Книги Єдиного рога та уривки з книги «*Arphologia animalia*», що в перекладі з латини означає «На захист тварин». Про це йдеться у другій передмові. Ці інтертексти, окрім того що відображають авторську позицію, ідею, світобачення, впливають на композиційну будову твору, композиційно є «текстом у тексті» та обрамленням основної оповіді.

Для сучасної прози для дітей характерною є тенденція до модифікації, асиміляції і трансформації жанрів. Наприклад, пригодницький сюжет поєднується з казковими, детективними, історичними творами (за жанрово-тематичними різновидами), і, як наслідок, маємо повісті, рідше, романи: пригодницько-фантастичні (Галини Малик), пригодницько-детективні (Л. Вороніної, А. Кокотюхи), пригодницько-історичні (В. Рутківського, М. Морозенко). У чистому вигляді пригодницьких творів майже немає. Зазвичай, це змішування жанрів. Через розвиток жанрових форм автори творять нові різновиди, наприклад, романний серіал для підлітків (пенталогія про Русалоньку М. Павленко).

Такими є основні спільні ознаки сучасної прози, адресованої підліткам, у межах жанрово-тематичних груп. Проте не менш важливим аспектом досліджень є ідіостиль письменника. Загальні риси творчої манери сучасних митців можна визначити на основі композиційних жанрових, образотворчих та художньо-мовленнєвих особливостей творів. У творчості справжніх майстрів пера виробляється з часом неповторний стиль викладу, формується певна система образів, тяжіння до певних жанрів, домінування тем, проблематики. Наприклад, Галина Малик для реалізації

творчих задумів обирає пригодницько-фантастичний жанр, постчорнобильську тематику, образи. Композиційними особливостями творів є своєрідні обрамлення, основними елементами яких є втручання у земні справи фантастичних істот: чи то прибульців з паралельного світу, чи мутанта-почвари. Мовлення персонажів підкреслює соціальну і культурну приналежність, світоглядні риси, характер, й, одночасно, виявляє оцінне ставлення автора до зображуваного. Сергій Гридін тяжіє до реалістичної повісті. Автору вдалося створити цілу серію книг, у яких виразно вимальовується образ «не такого» як всі підлітка зі своїми уподобаннями, манерою поведінки, життєвими принципами, і порушити зовсім недитячі проблеми, з якими часто стикаються діти в реальному дорослому світі. Ці та інші аспекти досліджень творчості сучасних митців, які пишуть для дітей, уміщено в авторському збірнику статей [3].

Отже, такі знання про особливості сучасної прози для дітей допоможуть студентам аналізувати тексти на рівні сучасних літературознавчих вимог, озброять відповідним інструментарієм, що сприятиме формуванню літературознавчої компетентності, і як наслідок – підготують до сприймання і засвоєння важливої теми, яка стосується методики вивчення художніх творів у середніх класах.

Література

1. Літературознавчий словник-довідник; за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. 2-ге вид., виправл., доповн. Київ: Академія, 2006. 752 с.
2. Овдійчук Л. М. Дитяча література. Модульний курс для студентів філологічних факультетів : навч.-метод. посіб. Рівне, 2007. 304 с.
3. Овдійчук Л. М. Сучасна проза для дітей: жанрово-стильові особливості : зб. статей. LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 182 с.
4. Українська література. 5–11 класи: навч. прог., метод. рекомендації щодо організації навч.-вих. процесу в 2018–2019 навч. році; укладач О. Ю. Котусенко. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 160 с.

Онаць Олена Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: olena.onats@gmail.com*

ЗАВДАННЯ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЩОДО РОЗВИТКУ І УТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: *українська мова як державна, українська мова як рідна, опорний заклад освіти, уроки української мови і літератури, національно-патріотичне виховання.*

Майбутнє нашої держави залежить від патріотизму, національної свідомості і самосвідомості та активної позиції громадян України, починаючи з підростаючого покоління. Провідна роль у національно-патріотичному вихованні належить середній освіті. Серед основних засобів такого виховання найголовнішою є українська мова як державна і як рідна.

Завдання педагогічних колективів опорних закладів освіти в цілому, кожного вчителя бути взірцем ставлення до української мови та активно використовувати її у професійній діяльності та особистому спілкуванні. Адже у мові виражається все її духовне багатство, розум і знання, вміння впливати на свідомість людей.

У Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки одним із основних напрямів діяльності визначено «підвищення ролі української мови як національної цінності» [1]. Не можна не погодитися з думкою В. Вернадського, першого президента УАН України, про те, що народ із втраченою мовою є розумово поневоленим.

О. Потебня зазначав, що мова – не засіб позначення думки, а засіб її творення. Мова у М. Грушевського розглядається як культурно-національна сила, а українську ідею він завжди сприймав як єдність політичну й мовну. Г. Філіпчук у своїй монографії «Національна ідентичність: культурно-освітній вимір» зазначає: «Досконале вивчення української мови має залишатися головною метою освітнього процесу. Причому її реалізація найоптимальніше може здійснюватися в умовах створення реального єдиного комплексу мовної підготовки, коли дитсадки, школи, ВНЗ, суспільство, держава, а також церква мовленнєво комунікуватимуть на основі української мови як державної» [2].

Національна свідомість і самосвідомість громадян є необхідною умовою для розбудови суверенної, незалежної і соборної України, тому вона повинна становити державну ідеологію нашого суспільства. На цей процес найбільше впливають три групи факторів: держава та її інституції; культура в широкому розумінні цього поняття (насамперед, українська мова); цілеспрямований процес національно-патріотичного виховання особистості через її всебічний розвиток. І цей інструмент у руках освітян. Треба пам'ятати, що національна свідомість і самосвідомість притаманні людині від природи. Національна самосвідомість може

втілюватися у різних формах національної ідеї. Це весь уклад життя закладу освіти. Саме тому вона мусить бути ідеологічною основою виховання підростаючого покоління [2].

Реалізація принципу національної свідомості та самосвідомості залежить, насамперед, від стану функціонування української мови в опорному закладі освіти та діяльності щодо її розвитку. Це вимагає від кожного вчителя й керівника опорного закладу освіти здійснення цілеспрямованої діяльності щодо формування національної гідності громадянина України, державницької відповідальності, дієвого патріотизму, підтримки і подальшого розвитку української мови.

Як показало наше дослідження стану функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації та ОТГ, колективами експериментальних опорних закладів проводиться серйозна і змістовна робота щодо зміцнення статусу української мови. Для цього створюється сприятливе культурно-освітнє середовище; на уроках української мови і літератури застосовуються нестандартні і ефективні технології навчання, інтерактивні позакласні та позашкільні заходи із широким залученням батьків, членів місцевих громад тощо; професійно плануються і здійснюються різноманітні заходи для формування інформаційного та емоційного україномовного простору, які долучають школярів до величезного мовного дивосвіту, до глобальних знань про українську мову та знання і активне використання української мови у всіх сферах життя; виховують відповідальне ставлення до рідної мови, свідоме і шанобливе користування нею; сприяють вияву українського менталітету, способів самоусвідомлення та самоідентифікації, сприйняття української мови як коду

праісторичної пам'яті; плекають розвиток духовної, емоційної, естетичної, інтелектуальної сфери на основі української мови; розроблені та втілюються заходи щодо розвитку мовлення не тільки на уроках української мови та літератури, а й під час вивчення інших навчальних предметів, у позакласній та позашкільній роботі тощо; через мовне посередництво долучається підростаюче покоління до національної історії, культури і мистецтва, різних наукових сфер, до глибинної сутності життя українського народу.

25 квітня 2019 року Верховна Рада України проголосувала за законопроект № 5670-д «Про забезпечення функціонування української мови як державної». За відповідне рішення проголосували 278 народних депутатів. Проти проголосували 38 депутатів, 25 не голосували, 7 утримались від голосування. Це ще один вагомий фактор підтримки української мови та обов'язків перед нею кожного із нас.

Література

1. Законопроект № 5670-д «Про забезпечення функціонування української мови як державної»: [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://24tv.ua/ukrayina_tag1119.

2. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2016–2020 роки (Указ Президента № 580/2015 від 13.10.2015): [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.lib.ru/politolog/1_ebon/psihologia.txt.

3. Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : моногр. Чернівці : Друк Арт, 2016. 304 с.

Орищенко Інна Миколаївна
*аспірантка кафедри мовно-літературної
освіти та культури української мови
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: nnaoriu6@ukr.net*

ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ СТИХІЙ ПРИРОДИ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ХРОНОТОПНОГО АНАЛІЗУ

Ключові слова: *образи стихій природи (вода, вогонь, повітря, земля), хронотопний аналіз, архетипний аналіз.*

Образи стихій природи містять у собі потужний потенціал для розробки продуктивних методів, форм та видів діяльності під час аналізу та опрацювання художнього твору. Вони мають значний вплив на мовний рівень, сюжет, образи персонажів, композицію. Образи природних елементів виявляють себе через пейзажі, мовно-художні конструкції, назви творів, архетипно-міфологічні елементи.

Образи стихій природи відображають авторську модель світобудови, у якій зашифровані його власні уявлення, значення, реалії чи погляди. У залежності від стилю, жанру, епохи, особистості письменника образи природних стихій набувають нових забарвлень та відтінків, виявляючи процес змін та розвитку.

У загальній структурі літературних творів потрібно розрізняти дві групи природних стихій:

✓ образи, продемонстровані відкрито в межах позасюжетних елементів, здебільшого пейзажів (образ землі у однойменній повісті О. Кобилянської, опис поля у романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні», річка Черемош, ватра, гори, полонина у повісті

М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», річка Десна, город у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»);

✓ неявно виражені першообрази, тобто архетипи, що існують у структурі мовно-художніх конструкцій (нявка, чугайстир, злий арідник, щезник, лісовик у повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», Мавка, Русалка водяна, Русалка польова, Перелесник, Водяник, Лісовик, Потерчата у драмі-феєрії «Лісова пісня», дика гірська природа у повісті «Поza межами болю» О. Турянського).

Перша група образів піддається опрацюванню з допомогою **хронотопного аналізу**. Для другого типу образів стихій природи виникає простір для словесно-образного дослідження у його більш складній формі, яку слід називати **архетипним аналізом**.

Слід виокремити систему компетентностей на основі хронотопного аналізу.

Учні повинні **знати й розуміти**:

1. Правила здійснення хронотопного аналізу літературного тексту.

2. Концептуальну роль образів природних стихій у загальній структурі художніх текстів, які вивчають у старших класах, зокрема:

а) вплив на зміст та форму позасюжетних елементів (у першу чергу пейзажів, а також портретів, епіграфів, заголовків, присвят, авторських відступів), особливості розгортання сюжету;

б) місце в зображенні внутрішнього світу, розгортанні поведінкової стратегії та життєвої долі образів-персонажів;

в) роль у формуванні проблемно-тематичного поля, вираженні авторського погляду на світ, пропонованої письменником світоглядно-філософської системи;

г) зв'язок із жанровою та стильовою структурою літературного матеріалу;

г) значення для формування художньої цілісності літературних творів.

Учні повинні **вміти**:

1. Здійснювати хронотопний аналіз літературного твору, залучаючи в нього визначення та осмислення образів природних стихій, зокрема:

а) установлювати вплив названих образів на позасюжетні елементи та сюжетно-композиційну систему твору, виявляти характер змін, яких вони зазнають у процесі розвитку сюжету, визначати причини цих трансформацій;

б) розкривати внутрішні якості, характер та долю персонажів твору у зв'язках із образами стихій природи;

в) робити висновки про значення, яких набувають образи природних стихій у формуванні проблемно-тематичного поля, вираженні авторського погляду на світ, вираженні світоглядно-філософської системи митця;

г) установлювати їх зв'язок із жанровою та стильовою системою літературного тексту;

г) здійснювати узагальнену оцінку літературного матеріалу, усвідомлюючи значення образів стихій природи для формування кожного художнього рівня та всієї цілісності твору.

Хронотопний аналіз літературних творів дасть можливість виявити вплив образів стихій природи на такі структурні складові твору як: образи персонажів, жанр, структурно-стильові особливості, мову, проблематику та основний конфлікт.

Орієнтовний план аналізу образів стихій природи на основі хронотопного аналізу:

1. Прочитати твір.

2. Знайти образи води, вогню, повітря та землі.

3. Відшукати позасюжетні елементи твору (пейзажі, авторські відступи, присвяти, вставні епізоди, заголовки) та визначити роль образів стихій у них.

4. Окреслити характер взаємодії персонажів того чи іншого твору та образів води, вогню, повітря землі у загальному хронотопі. Учні мають дати відповідь на питання: у який спосіб образи природних елементів обумовлюють вчинки, поведінку, хід думок героїв (вплив річки Десни на життя персонажів кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»).

5. Визначити проблематику твору та його основний конфлікт, з'ясувати функцію стихій природи у них (роль образу землі у соціально-психологічній повісті О. Кобилянської «Земля»).

6. Розкрити природу взаємозв'язків образів природних елементів, структурно-стильових та жанрових особливостей твору.

7. Схарактеризувати авторську модель світобудови на основі встановлення зв'язків між образами природних елементів та усіма рівнями твору.

Отже, застосування методики вивчення творів на основі хронотопного аналізу дасть можливість учню стати активним учасником процесу творення тексту, розкриє його творчий потенціал, навчить акцентувати увагу на деталях та цілісно сприймати текст, пов'язуючи усі його рівні в одне єдине та неподільне ціле.

Література

1. Бондаренко Ю. Хронотопний аналіз тексту у світлі історіософських підходів до вивчення літератури. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 4. С. 21–24.

2. Бондаренко Ю. Шкільний аналіз образів-персонажів у зв'язках із хронотопною структурою літературного твору. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 11. С. 13-16.

3. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.

Попович Анжеліка Станіславівна,
*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
e-mail: likalika0409@gmail.com*

СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *принцип навчання, специфічні принципи навчання стилістики, стилістика української мови, учитель української мови і літератури.*

Для успішної реалізації методичної системи навчання стилістики української мови необхідно визначити її дидактичні основи. Вартісними є специфічні (часткові, або рівневі) лінгводидактичні принципи, які віддзеркалюють специфіку вивчення тієї чи іншої мовознавчої дисципліни або певного аспекту в методиці навчання лінгвістичних або лінгводидактичних дисциплін у закладах вищої освіти. Принципи навчання стилістики або вивчення окремих стилістичних аспектів у загальноосвітніх навчальних закладах спорадично потлумачили українські (Л. Алексеева, Н. Баранник, В. Бадер, Л. Кратасюк, І. Кучеренко, В. Луценко, А. Нікітіна, М. Марун, Ю. Мельничук, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Н. Янко та ін.) й зарубіжні (Г. Атласова, Ж. Капенова, О. Корякіна, Ф. Литвинко, Л. Муріна, О. Преликова, Т. Чижова та ін.) дослідники.

Дидактична категорія *принципи навчання* не є сталою, вона повсякчас змінюється й оновлюється – адже трансформуються погляди на теоретичні основи навчання, а також з'являються нові принципи, що відповідають сучасним потребам освітнього процесу закладів вищої освіти.

Організація вивчення стилістики потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання, їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. Безсумнівним у процесі навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти є опертя на загальнодидактичні принципи (традиційні й сучасні), а також використання лінгводидактичних (зокрема загальнометодичних) принципів навчання.

Водночас засвоєння стилістики майбутніми учителями української мови й літератури має специфіку, яка відбивається в специфічних (рівневих, або часткових) принципах навчання. Потлумачимо ці принципи навчання стилістики української мови докладніше.

Принцип метадисциплінарності сьогодні є необхідною умовою навчання стилістики в закладах вищої освіти, що зумовлено «впливом інтегративних процесів, стимульованих пошуками нових підходів до опрацювання новітніх об'єктів мовної практики» [1, с.117]. Він спонукає майбутніх учителів української мови й літератури цілісно сприймати світ загалом і текст зокрема. Цілком слушною в цьому аспекті є думка А. Нікітіної: «Методисти стверджують, що сьогодні будь-яка лінгвістична наука під час аналізу матеріалу повинна спиратися на дані інших дисциплін. Сучасні лінгвістичні процеси, зумовлені глобалізацією, призводять до розмивання стилів і жанрів, тому лінгвостилістика повинна використовувати нелінгвістичні засоби аналізу мовного матеріалу – інформатики, соціології, семіотики, культурології тощо» [4, с. 30]. Принцип метадисциплінарності потребує системного об'єднання змісту не лише таких навчальних дисциплін як сучасна українська літературна мова, психологія, психолінгвістика, етика й естетика, логіка, філософія, історія української літератури, літературознавство й ін., а й сучасних – дискурсологія, когнітивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, філософія мови, соціолінгвістика, прагмалінгвістика, етнолінгвістика тощо.

Принцип урахування динаміки стилів зумовлений потребою віддзеркалювати нові аспекти в системі функційних стилів, відмовлятися від визнання ідеальності художнього стилю, потлумачувати інноваційні тенденції в публіцистичному стилі, з'ясовувати сучасні процеси «розмитості» меж функційних стилів і способів їх взаємопроникнення тощо.

Принцип засвоєння стилістичних норм на основі знання граматичних, лексичних і орфоепічних норм зорієнтовує на використання раніше набутих відомостей під час вивчення стилістики й необхідності встановлювати зв'язок між нормами сучасної української літературної мови.

Принцип урахування стильових і стилістичних норм спрямований на повсякчасне формування майбутнього вчителя української мови й літератури як елітарної мовної особистості, що володіє належними засобами вербального самопрезентування, а також усвідомлено й творчо ставиться до відбору мовних засобів.

Принцип стимулювання словесного самовдосконалення дає змогу говорити про набуття студентами мовленнєво-стилістичної досконалості.

Принцип етики й естетики мовлення передбачає потребу враховувати в процесі мовлення усталені в суспільстві загальнолюдські й національні норми поведінки. Здобувачі вищої освіти мають збагнути, що естетика мовлення залежить від обраного стилю, жанру й типу. Л. Шевченко стверджує: «Розуміння естетики мовлення не однозначне. Кожен стиль (і жанр) диктує свою естетико-стилістичну норму, яка не є тотожною з іншими. Те, що прийняте і функціонально необхідне для медіа, може порушувати стилістичну однорідність наукового стилю, руйнувати його загальну смислову тканину і навпаки» [5, с. 100].

Принцип навчання на мовленнєвих взірцях передбачає орієнтування на якісне й досконале мовлення, якому притаманні такі комунікативно-стилістичні якості як

нормативність, правильність, точність, логічність, чистота, доречність, етичність і естетичність та ін.

Принцип послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення стилістичного аналізу дає змогу, наприклад, оптимально використовувати різні етапи виконання стилістичного аналізу тексту.

Принцип контекстного розгляду стилістичних явищ забезпечує «занурення» студентів у екстралінгвістичний (позамовний, або зовнішньо ситуативний) і лінгвістичний (мовний) контексти, що уможливорює найбільш точну характеристику мовних одиниць різних рівнів і з'ясування їхнього стилістичного значення.

Принцип зумовленості мовленнєвих засобів соціальними чинниками полягає в розумінні майбутніми вчителями-словесниками того, що соціальні установки почасти проектуються на тип мовлення, добір мовних засобів. Із цього погляду існує така ієрархія: соціальна установка → форма мислення → конкретний текст. Варто розглядати мовленнєві чинники в соціальному контексті. Корисним буде виконання вправ і завдань щодо вирізнення в текстах мовних засобів різних рівнів, які відбивають соціальний статус, свідчать про етичні обмеження тощо. Студенти можуть відтворювати спілкування в певній малій соціальній групі, навчаються адаптувати свої висловлення до умов певної ситуації спілкування, визначають види соціолектів. Зважаючи на майбутній фах здобувачів вищої освіти, важливо звертати увагу на особливості професійного діалекту вчителя.

Принцип естетичної вартості текстів заактуалізувався через потребу використовувати на заняттях естетично вартісні українські тексти, які мають виховувати в студентів високий художньо-естетичний смак. О. Кучерук переконана, що «вдало дібраний навчальний текст – не самоціль, а шлях, що веде до джерел оволодіння механізмами творення образу, багатством форм і способів мислення. Художній дидактичний матеріал створює культурне мовленнєве

середовище в навчанні мови, сприятливо впливає на розвиток творчої думки, оригінального висловлювання» [3]. Тільки взірцеві тексти зможуть виховати майбутнього вчителя української мови і літератури як елітарну мовну особистість. Не потрібно надуживати текстами, насиченими жаргонізмами й обценною лексикою. Слушними щодо цього є завваги П. Гриценка: «Зацікавленість мовною «смажениною» посилювали філологи-дослідники, наперейми пропонуючи студентам в університетах такі тексти для творчого студіювання й аналізу» [2, с. 26]. Студенти мають працювати з вартісним, взірцевим текстом різних функційних стилів, який «залишає слід визначальними ідеями, емоційною аурую, фразами-судженнями, словами-образами, непроминальним змістом, притягальним провокативністю чи залученням до співдумання, – здатен піднести рівень володіння мовою, змусити замислитися над сутністю, глибинами і принадами мови» [2, с. 26].

Принцип урахування різностильової й різножанрової спрямованості текстів – залучення для стилістичного аналізу текстів різних функційних стилів і жанрів. Сьогодні, наприклад, студенти можуть аналізувати коментар як новітній інтернетний жанр тощо.

Принцип урахування регіонального компоненту в навчанні стилістики зреалізовується на різних рівнях – добір текстів для стилістичного аналізу про історію й сучасність певного регіону України, виконання стилістичного аналізу художніх текстів письменників, які народилися або проживають, наприклад, на Хмельниччині, відшукування в художніх текстах подільських діалектизмів і з'ясування їхніх стилістичних функцій, введення подільських діалектизмів у контекст тощо. Майбутні вчителі української мови і літератури повинні збагнути, наприклад, самотність подільського говору через стилістичний аналіз художніх текстів А. Свидницького, С. Руданського, М. Коцюбинського, М. Стельмаха та ін.

Принцип актуальності (сучасності) текстів – відповідність текстів потребам сучасного життя людини, інтелектуального розвитку й вимогам формування багатосторонньої особистості студента.

Принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння стилістичних норм зумовлює створення на заняттях зі стилістики різноманітних життєвих ситуацій спілкування, зокрема професійно зорієнтованих.

Отже, зазначені специфічні принципи навчання стилістики є взаємопов'язаними й взаємодоповнювальними, лише комплексне їх застосування сприятиме ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу зі стилістики української мови і формуванню високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Література

1. Биби́к С. Системи бібліо- й термінографічної інформації з української лінгвостилістики ХХ – початку ХХІ ст. *Людина. Комп'ютер. Комунікація* ; за ред. проф. О. П. Левченко. Львів, 2017. С. 117–119.
2. Гриценко П. Українська мова: державна і державотворча. *Український інформаційний простір*. Київ, 2014. Ч. 2. С. 19–27.
3. Кучерук О. А. Навчальний текст як фактор мовно-естетичного впливу. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови : навч. посіб. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2006. С. 27–43. URL: http://eprints.zu.edu.ua/13772/1/Кучерук_О._2_doc.pdf.
4. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навч.-метод. посіб. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
5. Шевченко Л. І. Екстралінгвістична основа як фактор формування мовних особливостей жанру. Лариса Іванівна Шевченко: горизонтами модерної лінгвістики; уклад.: Д. В. Дергач, Д. Ю. Сизонов. Київ: ВПЦ «Київ. ун-т», 2014. С. 94–103.

Прищепа Ольга Юхимівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: ouprischepa@ukr.net*

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК НАВИЧОК ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ

***Ключові слова:** навички письма, скоординованість рухів руки і ока, обмежена площина, артикуляційна пам'ять.*

Сьогодні психофізіологічний розвиток першокласника дозволяє одночасно формувати графічні, технічні, елементарні орфографічні навички, розвивати мовлення – готувати до повноцінного письма. Тож ефективні методики навчання письма першокласників мають полягати у доборі таких методів і прийомів, які б у повній мірі враховували особливості розвитку зорової координації, дитячої уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, що сприяє різнобічному розвитку першокласників, формуванню в них на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, узагальнення. Психологи одночасно стверджують, що будь-яка діяльність має забезпечувати самодіяльність дитини, систематичне вправляння її пам'яті і мислення, викликати інтерес до навчання.

Навчання письма – складна діяльність для учня, тому на уроці бажано присутність оптимістичної атмосфери, яка б не викликала пригнічення дитини від письмових невдач. Навчання письма першокласника легше відбувається в процесі спостереження за діями і мовленням учителя, героїв мультфільмів. Відомо, що навички письма не сформується успішно й швидко без належної кількості повторів

навчальних дій, особливо графічних. Разом із тим ми спостерігаємо, що одноманітність, повторення того ж самого графічного завдання швидко викликає в учнів не тільки нудність, але й стомлюваність, веде до фізичних і психічних перевантажень, знижує загальну зацікавленість до цієї діяльності.

Враховуючи індивідуальні особливості розвитку, можливості першокласників, було дібрано спеціальні прийоми роботи, створено дидактичний посібник у вигляді зошита з друкованою основою з урахуванням специфіки їхнього мислення, мовлення, моторики руки, координації її руху. На одне заняття чи урок пропонувалося дві-три сторінки, кожні з яких об'єднані темою, спрямованою на розвиток певної навички.

Для розвитку скоординованості рухів пальців і ока пропонувалося почергове вправління пальчиками (правої, потім лівої руки) в проходженні по щабельках зображеної драбинки; почергове пересування пальчиків лівої і правої рук по слідах тваринок, точно попадаючи пальчиком у слід, пересування космонавта по зірках до свого космічного апарата. Координувати і передбачати рухи руки на площинній поверхні учні вчилися під час проходження по лабіринту (допомагали інопланетянину дістатися до космічного корабля, космонавту долетіти до планети, довести посилку до одержувача), який являв собою різні форми доріг (прямі, хвилясті, петельні). Умовою було не виходити за межі доріжок.

Важливим для навчання письма є розвиток уміння виділяти заданий предмет із групи предметів, розміщувати предмет у певній обмеженій площині. Так пропонувалося з групи переплетених комах, тварин виділити оком ту, що задано; розмістити в рамках певної форми подані предмети; зображені фрукти й овочі знайти у кухаря на столі та полицках.

Зважаючи на те, що учні, виконуючи те чи інше графічне завдання, не контролюють свій натиск на папір,

пропонувалися завдання: легким натиском олівця зобразити насінинки в соняху, крапочки на крильцях комах; більшим натиском олівця крупку для курчаток і под.

На уроці навчання письма, запобігаючи стомлюваності і тим самим сприяючи розвитку і зміцненню дрібних м'язів руки, пропонувалися фізичні вправління такого плану: з набору кольорових олівців викласти задану фігуру (сонце, дерево, ракету, криницю), а також під час буквеного періоду із своїх пальців складати виучувану букву та прості предмети (за зразком).

Звісно, що достатньо розвинена рука міцно триматиме олівець, ручку в руці, спрямовуватиме їх на правильну дію – без тремтіння і кутових рухів. Отже, ми побачили ефективність вправ саме з олівцем і ручкою: коливання ручки, утримуючи її між великим і вказівним пальцем, між вказівним і середнім, середнім і безіменним, безіменним і мізинним. При цьому домагалися відтворювати коливання саме рухами пальців, а не повертаннями кисті. Наступна вправа полягала у качанні ручки між долонями лівої і правої рук, від кінчиків пальців до основи кисті. Ефективною стала вправа «хапання ручки»: утримуючи ручку трьома пальцями біля основи (кульки) поступово підніматися по ній вгору, відпускаючи її на секунду і знову схоплюючи. Така вправа розвиває спритність пальчиків, скоординованість рухів.

Для навчання письма букв у методиці представлені образи-малюнки елементів букв і образи-малюнки самих букв. Мимовільна увага стає особливо сконцентрованою і стійкою, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, викликає у школярів емоційне ставлення.

Поряд із вищезгаданим під час навчання письма пропонувалося багато завдань для розвитку логічного мислення. Наприклад, ребуси, кросворди, в яких використовувалися вже прочитані слова з букваря і знайомі учням малюнки.

У навчальному посібнику між сторінками, спрямованими безпосередньо на навчання письма, розміщені матеріали для розвитку мовлення, які сприяли формуванню

елементарних орфографічних навичок. Так пропонувалося ставити запитання до вказаних малюнків, починаючи зі слів: «що, хто, де, коли, як, скільки, чому, з ким, про що». Тут же застосовувався прийом орфографічного читання.

В основі орфографічного читання лежить артикуляційна пам'ять, точніше, особливий вид моторної пам'яті. Відомо, що вона виявляється по-різному: залежить від вроджених особливостей і від ступеня тренування органів мовлення, від індивідуального темпу руху мовленнєвих органів. Все це ми враховували під час проведення тренувальних вправ.

Під час орфографічного читання підключається ще один вид пам'яті – слухова. Першочерговою є артикуляційна пам'ять, а слухова виконує роль сполучної ланки.

Орфографічне читання відрізняється від орфоепічного тим, що кожне слово вимовляється так, як пишеться і тим самим залишається в пам'яті рухів мовленнєвого апарату. Таке читання ми експериментували на віршах, скоромовках і загадках. Дослідження показало, що першокласники швидко оволоділи таким читанням і воно ні в якій мірі не вплинуло негативно на правильність нашої орфоепії. Такий прийом сприяє чіткості промовляння. В міру оволодіння технікою читання, коли все частіше про себе нагадували зміст і емоції, набирало силу орфоепічне читання. Учні все рідше читали тексти орфографічно ще й через те, що таке читання було монотонним і повільним.

Чергування різних прийомів роботи під час навчання письма першокласників сприяло формуванню основних навичок за найменшої стомлюваності.

Література

1. Клименко В. В. Можливості психіки шестиліток. Психологічна допомога батькам. Київ : Шк. світ, 2002. 124 с.
2. Прищепа О. Ю. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі : навч. посіб. для вчителів початк. класів, викладачів і студентів вищих навч. закл. I-IV рівнів

акредитації /Н. М. Боднар, О. Ю. Прищепа, В. А. Трунова, І. В. Цєпова, М. І. Чабайовська ; за ред. В. А. Трунової. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 464 с.

3. Bradshaw J. L. The revolution of human lateral asymetries: New evidence and second thoughts. *Journal of Human Evolution*, 17. 1988.

Рудюк Тетяна Вікторівна,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовно-літературної освіти та
культури української мови
Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя,
e-mail: Swirid@i.ua*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: *ключові компетентності; родинна лексика; назви спорідненості і свояцтва; наскрізні освітні лінії; українська мова; методика навчання; комунікативно-діяльнісний аспект.*

Уже традиційним виявляється факт активного звернення сучасників до давніх українських цінностей, зокрема, родинних. Позаяк сім'я – це те мікросередовище, яке покликане виконувати безліч функцій: репродуктивну, виховну, господарсько-побутову, економічну, первинного соціального контролю, духовного спілкування, дозвілля, емоційну тощо. Родина є своєрідною проекцією входження до макросередовища нації, що заснована на шлюбі чи кривній спорідненості людей. Серед різноманітної методичної бази навчальних дисциплін, у контексті

вказаного дослідження, вважаємо за необхідне виокремити метод сімейної конкуренції, що застосовується під час вивчення народознавства в шкільному курсі. Проте в даному вимірі говоримо не лише про методіку вивчення свого родоводу, сімейних обрядів, звичаїв, традицій, обов'язків чоловіка та дружини, сімейної культури, скільки про виховання гордості за свій рід, усвідомлення позитивного чи негативного, прагнення до побудови й збереження міцної української сім'ї як запоруки дружної нації. Актуальність теми вбачаємо у тому, що в умовах нинішньої ситуації вкрай необхідно усвідомлювати та відроджувати національний дух родини, специфіку та особливості кращих сімейних традицій. Питання освіченості старшокласників щодо назв спорідненості та свояцтва, багатства родинної лексики, методичних особливостей формування указанного словника на уроках української мови в шкільному курсі засвідчено досить фрагментарно.

Важко уявити повноцінне життя без родини, проте, легковажне, несерйозне ставлення до неї, на жаль, можна нерідко спостерігати й сьогодні. Утім, у процесі виховання особистості, на думку науковців сім'я має чи не найвагоміший вплив.

Указану необхідну закономірність ураховано в проекті програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у ключових компетентностях, як-от: «Конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах задля... досягнення сімейного щастя» [2; с. 15]. Ресурсами названих складників визначено тексти, які містять моделі для досягнення родинної злагоди [2; с. 15]. Наприклад, соціокультурна змістова лінія проекту вміщує такі складові: мовне родинознавство; етноестетика української мови родини; етносимволіка слів *батько*, *мати*, *син*, *донька*, *дід*, *баба*, *сестра*, *брат*; етноестетика мови родинних виховних традицій; родинно-оздоровчі традиції;

пошання пареміологія, її виховне значення; традиції мовних звертань тощо [2; с. 57]. Варто акцентувати увагу на наскрізних лініях, які містять теми мовного обличчя родини, міста (села); відповідальність поколінь [2; с. 59]; родинний відпочинок і спорт; уболівання українців за долю своєї мови, родини, країни [2; с. 82].

Такий шар лексики, що виражає родинні стосунки, щодо давності походження і стійкості стоїть на одному з перших місць у ряді інших тематичних верств, а його вивчення є надзвичайно актуальним.

Родинна лексика – це сукупність слів на позначення групи людей, які пов'язані кровними або близькими соціальними й особистими зв'язками спорідненості чи свояцтва.

Лексико-семантичний погляд на слово як арсенал засобів семантизації, тобто тлумачення значення, супроводжуємо використанням наочності. Указаними візуальними засобами вважаємо дерево роду або родовід, який належало знати кожному до сьомого коліна.

Досить цікавою визначаємо інформацію про сім поколінь предків, лексеми та рівні, які символізують сім енергетичних центрів: I покоління (Я) – утілення сонячної енергії; II покоління (батьки – дві особи) – формують тіло, здоров'я, передають сімейні сценарії; III покоління (бабусі та дідусі – чотири особи) – відповідають за інтелект, здібності, таланти; IV покоління (прабабусі та прадідусі – вісім осіб) – оберігають гармонію, радість у житті, матеріальні цінності; V покоління (батьки предків – шістнадцять осіб) – відповідають за безпеку; VI покоління (діди прадідів – тридцять дві особи) – забезпечують зв'язок із традиціями, 32 особи символізують 32 зуба, де кожен зуб пов'язаний із кожним предком; VII покоління (прадіди предків – шістдесят чотири особи) – відповідають за країну, місто, будинок, у якому ми живемо.

Якщо 64 особи розбити на цифри, то будемо мати: $6+4=10$, звідси – $1+0=1$ – перше покоління. Число «сім», є своєрідним символом для українців, священною математичною кратністю, яка виявляється на різноманітних рівнях: у ритуалах давньої магії, орнаментах доби кам'яного віку, виробих скіфських майстрів, шумерських міфах і в таких загальновідомих фактах, як-от: 7 днів творення світу; 7 основних кольорів веселки; 7 днів тижня тощо [1; с. 300-301].

Отож, коло поколінь є замкненим і потребує чіткого усвідомлення й розуміння лексичних номінацій родичів, утім, такі назви не завжди загальновідомі й потребують детального тлумачення, переходу з пасивного до активного лексичного запасу.

Украй необхідним убачаємо словесне пояснення різноманітності значень рідною мовою: розгорнуте цитування визначень зі словника, описове пояснення з опорою на контекст таких маловідомих родинних лексеми як *дядина, лельо, шурин, ятрівка* тощо. Досить продуктивним вважаємо використання словотворчих афіксів, їхнє дослідження.

Наступною не менш важливою складовою визначаємо дослідження етнокультурних символів, пов'язаних із родинною лексикою, формування асоціативних полів сучасного та старшого поколінь.

Особливої ваги надаємо комунікативно-діяльнісному аспектові для створення комунікативних ситуацій та апробації різних видів практики, які спираються на сукупність лексико-асоціативних полів, пов'язаних із родиною. Наприклад, проведення соціологічного опитування й створення словникової картини на зразок:

1. Визначення максимально можливої кількості слів із семою «рід».
2. Розгляд родинного календаря та пропозицій щодо назв сімейних свят, ігор і традицій українців.

3. Дослідження та аналіз лексем, пов'язаних із сімейними ролями в контексті Святого Письма.

4. Аналіз лексичного складу в руслі духовних практик зі зміцнення сили роду, нації.

5. Обговорення сучасних сайтів і програм для побудови родинного дерева. Формулювання лексичної бази на перетині технічного забезпечення тощо.

Досить актуальною площиною формування словника відзначаємо переклад. Подібний досвід дозволяє розширювати кругозір, здійснювати компаративний аналіз лексико-семантичного та інших рівнів, бути інтернаціонально контактними та водночас національно свідомими громадянами. Тобто, такі дослідження є своєрідною міжнародною інтеракцією, міркуваннями, які сприяють масштабнішим процесам комунікації.

Зазначене вище дає можливість зробити певні узагальнення: формування словника родинної лексики старшокласників на різних етапах семантизації слова є актуальним матеріалом для вдосконалення відповідної методичної системи. Досліджувана закономірність ілюструє перспективність взаємозв'язку між указаною розвідкою та формуванням теперішньої сім'ї як складової єдності нації, чинника етнічного згуртування в контексті розвитку методичної концепції нової української школи.

Література

1. Твоя країна – Україна: Енциклопедія українського народознавства; уклад. Н. Д. Кусайкіна. Харків : ШК., 2009. 496 с.

2. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія / Л. І. Мацько, Т. Л. Груба, О. М. Семеног, Т. В. Симоненко : Проект. Київ : 2017. 94 с.

Сидоренко Юлія Олександрівна,
*аспірантка кафедри мовно-літературної освіти
та культури української мови
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: yuliasss-2016@ukr.net*

ЗАСТОСУВАННЯ ПООБРАЗНОГО АНАЛІЗУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ З МІФОЛОГІЧНИМИ СТРУКТУРАМИ

Ключові слова: міфологема, пообразний аналіз, міфологізовані персонажі, статусно-рольова характеристика.

Міфологічні структури літературного тексту є потужним виражальним засобом. Вони функціонують у творах як імена героїв, назви міфічних істот, паралелі до відомих міфологічних персонажів. У шкільній програмі 9-11 класів виділяємо три основні групи їх функціонування: 1) образів прямого міфологічного походження (Еней і античні боги в поемі «Енеїда» І. Котляревського, Мойсей в поемі «Мойсей» І. Франка, Прометей в поемі «Кавказ» Т. Шевченка); 2) образів, що міфологізовані автором і мають концептуальне текстуальне значення (землі й лісу в повісті «Земля» О. Кобилянської, дороги, дому, гори в романі-баладі «Дім на горі» Вал. Шевчука, води в кіноповісті «Зачарована Десна» О. Довженка); 3) персонажів, що взаємодіють із міфічними істотами (наприклад, Іван (взаємодіє з нявкою, чугайстром) в повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, Лукаш (із мавкою, лісовиком, Долею) у драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки, Еней з олімпійськими богами в поемі «Енеїда» І. Котляревського).

Виділені групи, залучені у твір окремо чи разом, презентують світоглядний характер авторської оповіді. Тому ефективно осмислення таких творів повинно обов'язково включати в себе різні види *пообразного аналізу*.

Пропонуємо кілька спеціальних методичних підходів, що залежать від виділених трьох груп персонажів.

Надаємо учням пам'ятку для читання творів: уважно й повністю читайте твір; спробуйте пояснити його назву, тобто семантику слів міфологічного походження; зосередьтеся на значенні внутрішніх монологів персонажів; вдумливо читайте авторські відступи, вставні епізоди; звертайте увагу на пейзажі та художні деталі.

Використовуємо відому в шкільній практиці *стандартну схему аналізу* образів-персонажів, залучаючи в неї запитання на осмислення міфологічного компоненту: Яке походження імені героя? Яке значення воно має у названих міфах? На які риси героя вказує це ім'я? Чи використовує герой міфологічну лексику (молитви, замовляння, ворожіння, проповіді тощо.)? Як міфобачення героя вказує на його внутрішні пріоритети? Які типові риси міфологічного першообразу ввібрав у себе персонаж?

Статусно-рольова характеристика дозволяє розглянути міфологічних персонажів на основі ролей, які вони виконують у тексті. У даному разі мова йде про міфологічно-рольову статичність, адже саме міфологічно зумовлений статус героя допомагає увиразнити його художню роль в авторському тексті.

Дієво спрацьовують прийоми оцінювання суджень літературознавців щодо певного образу, дешифрування назв творів міфологічного походження, складання таблиць, де розкриваємо символіку ключових міфологем, персоніфікованих явищ природи у творі.

Пристосовуємо *аналіз персонажа за розвитком сюжету* до опрацювання головних героїв творів з експліцитним міфологізмом. Зокрема, акцентувати увагу на таких сюжетних точках, де відбувається взаємодія саме з міфологічними образами. Наприклад, для характеристики Лукаша з драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» обираємо епізоди: знайомство з Мавкою, Мавка й Килина на полі, перетворення у вовкулаку, зустріч із Долею, гра на вербовій сопілці. Опорними точками, що розкривають характер Івана з повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих

предків» є наступні епізоди: зустріч із щезником, танець з чугайстром, нявка веде до прірви.

У такому разі пообразний шлях аналізу переплітатиметься з подієвим, що цілком вмотивовано логікою дослідницької роботи з текстом твору. Обираючи аналіз персонажа за розвитком сюжету, дотримуємося такої стратегії: знаходимо сюжетні точки, у яких персонаж-людина, взаємодіючи з міфічними істотами, розкриває свій характер, світосприйняття, особливості внутрішнього світу; характеризуємо, яку роль міфологічний образ виконує для розкриття сутності людини; встановлюємо, як міфологічна образність впливає на розкриття, розвиток чи зміни характеру персонажа-людини.

Послідовне опрацювання епізодів вибудовує логічний ланцюжок змін у внутрішньому світі та поведінці героїв, вказує на домінантні риси їх світобачення та розкриває систему цінностей.

Отже, запропоновані варіанти пообразного аналізу допомагають сформуванню в учнів як спеціальні вміння (пояснювати особливості художнього використання міфологем, що часто виконують символічну роль, відомих міфологічних образів), так і удосконалюють навички цілісного осягнення художнього твору в єдності усіх його компонентів, допомагають з'ясувати багатство змісту та форми твору.

Література

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум : посіб. для студ. філол. ф-ту. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.

2. Навчальні програми для 9, 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>

3. Українка Леся. Вірші. Драматичні поеми. Харків: Фоліо, 2006. 351 с.

Ситченко Анатолій Люціанович,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
e-mail: sital50mnu@gmail.com

ДО ПИТАННЯ МОДЕРНАЗЦІЇ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: *технологізація навчання літератури, змістовий і формальний аспекти навчання, модернізація освіти, освітня технологія, технологія навчання, літературна задача, дидактичні завдання.*

Ефективність процесу навчання літератури в умовах Нової української школи зумовлюється його компетентнісною спрямованістю і технологічною осначеністю. Будь-який процес виробництва, педагогічного так само, має будуватися, як переконує А. Макаренко, за технологічною логікою. Маємо на увазі передусім логіку формального аспекту літературної освіти, що повинна поєднуватися з її змістом.

Європейська освітня практика доводить, що зміст освіти є вагомим чинником її якості (О. Локшина). Привабливість змісту літературної освіти, головним чином художніх творів, полягає в тому, що їхній змістовий потенціал (теми, проблеми, ідеї) виводить учнів на «житейські розмови» (вислів Є. Ільїна) за матеріалом прочитаного. На змістовій основі твору реалізується його екзистенційний потенціал, що відповідає гуманістичному пафосу мистецтва слова.

Однак вивченням змістового наповнення тексту далеко не вичерпується осягнення літературно-художнього

образу й твору загалом. О. Бандура і Н. Волошина підкреслювали, що метою аналізу є розкрити ідейно-художнє багатство літературного твору, навчити школярів самостійно розбиратися у ньому, розвивати читацький талент, підносити рівень читацької культури [3, 56]. Виникає потреба в ефективній модернізації не лише змісту, а й форм літературної освіти.

У цій роботі слід зважати на ряд суперечностей, зокрема:

- важливість змістового потенціалу твору та пасивну практику формування прийомів аналітико-синтетичної роботи з ним;

- необхідність оптимального поєднання змістового й формального аспектів освіти та недооцінку (або переоцінка) їх;

- осягнення духовного потенціалу художнього твору та певну стандартизацію, регламентацію цього процесу.

Актуалізація освітньої технології зумовлюється тим, що вона має регулятивний вплив і спонукає вчителів та вчених знаходити механізми результативної навчальної діяльності, будуючи її через кожну навчальну дію (М. Гриньова), здійснюючи прогнозування і проектування навчання, завдяки чому вдається досягти заданого результату.

Від традиційної методики викладання технології навчання відрізняються багатьма ознаками, провідними з яких вважаємо стандартизацію і структурування не лише змісту, але й процесу навчання, що забезпечує покрокове досягнення дидактичної мети. Під технологією навчання розуміємо трансформацію теоретичних положень дидактики і методики викладання в практичній, процесуальній площині.

У процесі літературного аналізу відбувається умовна мислительна операція, спрямована на виділення форми зі змісту твору чи змісту з форми. Будь-яка деталь художнього

тексту є невід'ємною частиною його образної тканини і водночас характеризує зміст і пояснює значення прочитаного (за О. Никифоровою). Конкретний твір розглядається як природна саме для нього система художньо вартісних елементів. Тоді аналіз художнього образу, персонажу, передбачає конкретизацію не лише його характерних рис, а й прийомів творення.

Кожен образ, як і текст, передбачає засвоєння учнями певної низки понять про складники його художньої структури, а це, в свою чергу, приводить учнів до усвідомлення та засвоєння прийомів розумової діяльності, спрямованих на цільове засвоєння того або іншого образу чи поняття. Формування в учнів системи прийомів пізнавальної діяльності, твердила О. Бандура, – один з найбагатших, але ще мало використовуваних арсеналів удосконалення освітнього процесу.

Провідниками розумових дій служать дидактичні завдання, конструктивний підхід до розробки яких потребує розрізнення їх не лише за змістом чи способами, але й за рівнем складності та формою реалізації в конкретній навчальній ситуації. Ці завдання можуть діяти як на певній ділянці тексту, так і застосовуватись до його вивчення загалом. Залежно від того, які ключові одиниці твору (уривки, образи, проблеми тощо) актуалізуються в процесі його аналізу, розрізняємо не лише способи (шляхи) цієї роботи, а й процедуру літературного аналізу відповідного типу, застосування якої у конкретній навчальній ситуації означатиме реалізацію аналітичного процесу.

Дієвим засобом розвивального навчання на уроках літератури повинна бути літературна задача, розв'язавши яку, учні здобувають нове знання і усвідомлюють спосіб його знаходження. Для успішного розв'язання літературної задачі учням треба показати порядок і розкрити логіку розумових дій (алгоритм виконання). Маємо на увазі висвітлення процедури розумової операції аналізу твору або

його частини. Адаптація процедури розумових дій певного типу до щоразу нового образу чи твору означає накопичення досвіду розв'язання певної літературної задачі й розвитку операційної свідомості взагалі. О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник неодноразово підкреслювали: розвиток в учнів операційної свідомості й основних форм розумової діяльності мусить бути предметом особливої уваги вчителя літератури. Відома й позиція В. Сухомлинського стосовно розвитку в учнів розумових якостей, який запитував (риторично) колег: «Але хто і де проводить спеціальну роботу, спрямовану на те, щоб дитина вміла думати?», намагаючись запобігти відриву процесу навчання від розумового розвитку дитини.

Неперехідне значення мають вказівки професора, член-кореспондента НАПН України Н. Й. Волошиної стосовно поєднання в навчанні літератури естетичного й операційного принципів, завдяки чому формування в учнів літературних компетентностей сприятиме і їх особистісному розвитку [1], що знімає небезпеку формалізації учнівських знань (В. Рибалка) й підвищує ефективність особистісно орієнтованого навчання школярів. Синтез пізнавально-операційного та естетичного аспектів вивчення літературного твору визначається співвідношенням у ньому логічно-поняттєвого та емоційно-чуттєвого факторів, зумовлених емоційно-логічним процесом художнього творення і пізнання.

До того ж, технологія навчання більше орієнтована на учнів, ніж на предмет вивчення, бо, як стверджує В. Ф. Паламарчук, треба «йти від учня, який свідомо ставиться до тих засобів пізнання, що йому пропонуються» [4, 27]. У контексті особистісно зорієнтованого навчання такий підхід цілком виправданий, бо дає учням змогу самостійно і вільно, вдало знаходити у навчально-виховному процесі шляхи розв'язання конкретних дидактичних завдань,

виявляючи при цьому нетрадиційне мислення і здатність до нестандартних рішень, що й забезпечує умови для самозміни та самовдосконалення людини.

Існує ще певна інерція мислення, характерна для шкільної справи взагалі та вчителів літератури зокрема. Виникає і немала спокуса підміни понять, коли традиційний методичний формат педагогічних дій безпідставно називають технологією. Як наслідок, виходить профанація літературного навчання, в якому треба чітко розрізняти зміст виучуваного матеріалу, форми і методи його опрацювання та конкретний сценарій їх практичної реалізації. Від традиційного «конспекту уроку» чи «поурочного плану» вчителя цей сценарій відрізняється структуруванням змісту засвоєваних знань і дій вчителя та учнів, спрямованих на його засвоєння. Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, це певною мірою **алгоритмізація** спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання (В. Кларін).

Завдання Нової української школи зумовлюють актуальність і нової філософії педагогічної дії, що у контексті вільного навчання вже на рівні молодшого шкільного віку передбачає чіткі пріоритети формування в учнів операційної свідомості та саморегуляції, виконавської технологічної дисципліни, ефективного самоконтролю та відповідальності за свої дії [2, с. 303–304]. Компетентнісний підхід, який визначає всю стратегію освіти, спрямований не лише на підготовку компетентного випускника школи, а й зумовлює необхідність персоніфікації в школі компетентного вчителя, важливими ознаками якого є фундаментальна і фахова компетентності, технологічна дисципліна, нова філософія педагогічної діяльності загалом. На зміну вчителю-методисту має прийти вчитель-технолог, творча особистість, здатна бути другом і наставником для дітей, авторитетно впливати на їх вільне особистісне формування.

Література

1. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання у процесі вивчення української літератури в середній школі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.02. Київ, 1995. 72 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : моногр. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. ; за ред. проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала : посіб. для вчителів і керівників шк. Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2000. 152 с.
5. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: моногр. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.

Слижук Олеся Алімівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української літератури
Запорізького національного університету
e-mail: slyzhukolesya17@gmail.com*

ВИВЧЕННЯ ПІДЛІТКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

Ключові слова: *сучасна літературна казка, жанрові модифікації авторських казок, квест.*

Вивчення художньої белетристики для дітей має спиратися на потреби учнів у доборі книг, цікавих для них у пізнавальному й естетичному аспектах, та на їхню внутрішню, художню специфіку й ступені доступності й складності. Тобто художній твір повинен бути

комунікативно відкритим для сприйняття й розуміння юного читача. М. Славова зауважує: «Комунікативна спрямованість твору для дітей перетворює фактори «адресат» і «естетичний вплив» на детермінанти, які формують специфічну художню структуру, примушуючи письменника не лише враховувати життєвий та естетичний досвід читача, але і спиратись на нього, залучаючи його до образної системи як інтегруючий момент» [4, с. 18].

Виявами художньої специфіки у белетристиці для дітей ця дослідниця цілком слушно вважає ігрове й фантастичне як прояви художньої умовності в літературі. Вони мають наджанровий, універсальний характер і саме на поступовому ускладненні ігрових та фантастичних елементів ґрунтується й вибір книг для певної вікової категорії.

Поступове ускладнення ігрових завдань у процесі роботи над сприйняттям й інтерпретацією художнього твору й має лежати в основі системи вивчення сучасної авторської казки як різновиду белетристики для дітей та юнацтва.

Це зумовлено ще й віковою категорією читачів, які перебувають у процесі дорослішання, – підлітків. Щоб згладити психологічний дискомфорт у процесі дорослішання підлітка, освітній процес у школі повинен враховувати їхні інтереси й потреби. Казкотерапія, як відомо, є ще й ефективним засобом навчання й виховання дітей, які відчують емоційний та поведінковий дискомфорт.

Вивчення різноманітних жанрових модифікацій сучасної авторської казки сприятиме урізноманітненню змісту літературного матеріалу, що вивчається на уроках української літератури, а застосування різноманітних ігрових та комунікативно-творчих освітніх стратегій – зняттю психологічної напруги, подоланню труднощів у навчанні та спілкуванні.

Формування поняття про літературну казку відбувається поступово, ускладнень зазнають і моделі уроків, і освітні стратегії, за допомогою яких вони реалізуються.

Вивчаючи повість-казку Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», п'ятикласники знайомляться з літературознавчим визначенням повісті-казки і розглядають її жанрові особливості. Цей твір письменниці написала під впливом захоплення казкою Льюїса Керолла «Аліса в країні Див». Тому квест за сторінками книги, яка містить, крім тексту, ще й ілюстрації з коментарями (найчастіше вигуками або фразами героїв), дозволить уявити дівчинку Алю, яка все робила наполовину, і її подорож до країни Недоладії. Зупинками на уроці-квесті стануть, відповідно до композиції повісті-казки, кімната Алі, вулиця невідомої країни й зустріч Алі з Недочеревином, Недотель, палац Недороля, кімната будиночка, де здійснюються всі мрії й бажання. Чарівні предмети, які одночасно будуть містити загадки й ключі до неї, – це недовишитий рушничок, чарівний черевик, нічний ковпак Недороля, альбом з недомальованими ілюстраціями, стрічки для кіс, чарівна книга, чарівний годинник.

Для п'ятикласників цікавою буде також повість Олександра Дерманського «Король Буків, або таємниця Смарагдової книги». Вона перенесе юних читачів у давні фантастичні часи, у царство чаклунів і драконів. Для розуміння тексту книги й відтворення основних подій можна провести квест, використовуючи ілюстрації до книги та цікаві завдання (загадки, ребуси) за її змістом.

Завдання для квесту можна розмістити в різних місцях класної кімнати, позначивши як місця перебування головних героїв. Клас об'єднуємо в команди, кожна з яких є

помічником когось із них – буки Гаврика, дракониці Джульетти, лепрехуна Шмигуна, пугача Понтія, горобчика Петяки. Завдання за тими епізодами, де персонажі діють спільно, п'ятикласники виконують колективно. Місця, де заховані завдання, позначаємо назвами географічних об'єктів, у яких побували наші герої, а маршрут відтворюємо за сюжетом повісті.

Шестикласники текстуально вивчають казки-притчі Емми Андіївської «Казка про яян», «Говорюща риба». Ці твори належать до циклу казок-притч, які увійшли до збірки «Казки». Вона містить вісімнадцять творів. Перед самими казками, між ними та після них відбувається розмова між шакалом та консервною бляшанкою, які, зустрівшись увечері, домовляються розповідати один одному казки: шакал розповідає казки із сумним закінченням, а бляшанка – казки із щасливим кінцем. Кожну казку обоє коментують та інтерпретують її мораль по-своєму.

У процесі читання й інтерпретації «Казки про яян» Емми Андіївської шестикласники знайомляться з поняттям про притчу (повчальна алегорична оповідь, в якій фабула підпорядкована моралізаційній частині твору). Казка-притча «Говорюща риба» з цієї ж збірки Емми Андіївської доповнює поняття про цей жанр і є цікавою й глибоко повчальною, як й інші казки цієї письменниці. Вона – про долю диваків у реальному світі, про нерозуміння їх іншими людьми й самотність серед людей.

Оскільки казки-притчі невеликі за обсягом й алегоричність їх розкривається у репліках персонажів, то найбільш ефективними освітніми стратегіями для їх сприйняття може бути інсценізація за ролями, групова робота із засвоєння змісту, а також узагальнення й

розшифрування проблематики за допомогою графічних організаторів.

Поглибленню поняття шестикласників про сучасну казку-притчу сприятиме знайомство зі збіркою Дзвінки Матіяш «Казки П'ятинки». Діти можуть обрати окремі казки збірки для підготовки групових проєктів з використанням різних видів візуалізації та інсценуванням в ролях, з використанням елементів декорацій та одягу персонажів. Це збірка казок-притч, укладених в алфавітному порядку й об'єднаних, як і в збірці Емми Андіївської, спільним оповідачем – П'ятинкою (Святою П'ятницею).

Більшість притч збірки – на християнсько-біблійну тематику, але є й суто казкові розповіді з алегоричним, повчальним підтекстом. Цікаві казкові образи наповнюють збірку й захоплюють юних читачів своєю незвичайністю. Більшість із них подані через індивідуально-екзистенційну інтерпретацію авторки (Білий Кіт, Велике Вуха, Ельф, Світлячок, Жасминова дівчинка та ін.).

Хоча у чинній програмі з української літератури для 7 класу й не передбачено вивчення сучасних літературних казок, але знайомство з ними варто було б продовжити. Серед них новий жанровий різновид – урбаністичні казки. У них казкові, чарівні історії відбуваються на впізнаваних вулицях міст. Тому одночасно з емоційним задоволенням від читання підлітки дізнаються й цікаву пізнавальну інформацію про міста.

Серед сучасних урбаністичних казок виокремлюються «Вечірні крамниці вулиці Волоської» Галини Ткачук. Текст казки має кілька смислових пластів, тому читати уривки з неї можна й молодшим школярам, а для учнів середнього шкільного віку вона буде зразком саме урбаністичної казки й

дасть можливість зрозуміти її жанрові особливості. Оскільки сюжет книги динамічний, у ній є інтрига, боротьба злих і добрих сил, у виборі освітніх стратегій спираємось на ці ознаки. Найбільш вдалою моделлю уроку за урбаністичними казками буде літературна вітальня, в яку прямо з вулиць міста завітають казкові герої й розкажуть історії про свої пригоди. Така побудова уроку дасть змогу удосконалити комунікативні вміння семикласників переказувати художні тексти зі зміною оповідача й сприятиме розвитку пізнавальних здібностей й усвідомленню загальнолюдських цінностей.

Показати зв'язок казкових елементів з реальністю допоможе казка Зірки Мензатюк «Ангел Золоте Волосся», під час якої поглиблюється поняття семикласників про урбаністичні казки. У центрі книги – розповідь про дорослішання дівчинки Галі, звичайної київської школярки, про її родинні проблеми, шкільне життя і мрії про щастя. Казкова історія Зірки Мензатюк суголосна з «Поліанною» Елеонор Портер. Поява в Галиному житті Ангела Золоте Волосся навчить її бачити добро навіть у повсякденні й радіти життю навіть у скрутних ситуаціях.

Вивчення у 8 класі філософської повісті-казки Юрія Винничука «Місце для дракона» пропонуємо провести у формі філософського диспуту, використовуючи для його проведення багаторівневі запитання на основі таксономії Андерсона, записуючи думки, які виникатимуть під час дискусії в сітку Алверманна, підбити підсумки суперечки за допомогою складання й розшифрування «хмарки слів».

Пропонуємо завершити вивчення системи сучасних літературних казок уроком позакласного читання у 8 класі за збіркою Марини Павленко «Півтора бажання. Казки з Ялосоветиної скрині». Для проведення уроку використаємо стратегію «кубування», яка допоможе на основі переказування казок збірки описати портрети персонажів,

казковий топос, порівняти казковий нарратив різних оповідей. За допомогою асоціативних кущів установлюємо асоціації за прочитаними творами, а за допомогою бінарних запитань учні можуть висловити позиції (за (добро у казці) – проти (зло або хибний вчинок, який його спричинив).

У 8 класі завершується формування поняття про казку як літературний жанр, а в старших класах (9–11) слід, спираючись на них, звернутись до характеристики сучасних українських творів для юнацтва, в яких казковий мотив утілюється в іншому жанрі (наприклад, «Казка про калинову сопілку» Оксани Забужко як повість-притча тощо).

Отже, вивчення підлітками сучасних літературних казок повинне відбуватись системно, що дасть змогу поступово на пропедевтичному рівні сформувати їхнє уявлення про жанрові модифікації авторських казок, їхні художні особливості, розвивати предметну літературознавчу компетентність, а застосування діяльнісних (ігрових і комунікативних) освітніх стратегій створить умови для навчання літератури в складний період дорослішання.

Література

1. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку ХХІ ст. Київ : Академвидав, 2018. 320 с.
2. Кизилова В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2015. 236 с.
3. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2017. 368 с.
4. Славова М. Т. Попелюшка літератури: Теоретичні аспекти літератури для дітей. Київ : Видавн.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2002. 81 с.

Хоменко Галина Вікторівна,
*аспірантка Ніжинського державного
університету ім. Миколи Гоголя,
викладач Індустріально-педагогічного
університету КІ Сум ДУ,
e-mail: anik1784@i.ua*

ЛІТЕРАТУРА ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: *постмодернізм, підручники, програма, шкільне вивчення, сучасні письменники.*

У час тотальної комп'ютеризації суспільства підвищується значення уроків української літератури та особистості вчителя-словесника. Адже саме художнє слово має навчити дитину такому важливому на сьогодні критичну мисленню, відірвати від віртуального світу, що нищить власну фантазію дитини, а головне – показати людині, як бути людиною. Київський міжнародний інституту соціології провів дослідження, за даними якого у 2018 році 60% опитаних дорослих в Україні не прочитали жодної книги та не відвідали ані книгарні, ані бібліотеки [1]. На жаль, така сумна статистика характерна й для інших країн світу. Ситуація повинна змінитися.

Прищеплювати любов до художнього слова потрібно зі школи, а літературні навички повинні стати обов'язковими характеристиками успішної особистості XXI століття.

Сприяти популяризації художньої книги може сучасна українська література, зокрема література постмодернізму. Її безсумнівним плюсом є те, що створюється вона у наш час, часто є реакцією на сьогоднішній день. Сучасні письменники загалом є достатньо публічними особами, активно користуються соціальними мережами, готові до живого спілкування, що повинно зацікавити молодь.

На жаль, шкільна програма з української літератури передбачає вивчення літератури українського постмодернізму лише у рамках оглядової теми. На ознайомлення з українським постмодернізмом у 11 класі програмою академічного рівня, рівня стандарту виділено лише дві години, а профільним рівнем – 3 години.

Спробуємо охарактеризувати висвітлення теми постмодернізму в шкільних підручниках старшої школи.

Підручник із української літератури для 11 класу авторів Р. Мовчан, О. Авраменка та В. Пахаренка (2011 р.) побудований за хронологічним принципом і з достатньо великою кількістю вміщених літературознавчих понять. Структурно література постмодернізму розміщена у розділі «Сучасна українська література», що є однією з останніх тем курсу. Потрібно відзначити, що автори підручника виокремлюють у сучасній українській літературі «три основні стильові спрямування», серед яких і є «постмодерністське з елементами неоавангардизму». У підручнику було зроблено аналіз тем та мотивів, порушених сучасними письменниками, чинники появи та поширення постмодернізму на теренах України, а також вказано чимало авторів, що вивчали цей напрям, та їх робіт. Проте в підручнику зовсім немає відомостей культурологічного характеру, які б виходили за рамки літературного постмодернізму, а також відсутній матеріал для показу здобутків українського постмодернізму в межах європейської та світової літератури [2].

Підручник із української літератури для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів за загальної редакції Г. Семенюка (2011 р.) так само подає постмодернізм у межах парадигми сучасної літератури, а сучасних авторів, особливо на зорі утворення незалежної України, поділено на «грунтівців, які відтворювали національну самобутність мистецтва і сприймали село як метафору світу, де живе

неповторний дух українства» та ««західників» - митців, зорієнтованих на постмодерні взірці західної культури» [3, с. 379]. Автори підручника подають основні відомості щодо постмодернізму, зокрема про українських літературознавців, які займаються розробкою цього питання, про літературі угруповання сучасного літературного процесу. Достатньо розгорнуто наведені українські письменники та їх основні роботи, що змістовно мають сформувавши в учнів знання про розглядуване явище. Разом із тим, більш широко подано відомості про життя та творчий доробок найяскравіших та найпоказовіших письменників сучасної України, таких як Ігор Римарук (поезія), Оксана Забужко (проза, поезія), Юрій Андрухович (проза, поезія), Ярослав Стельмах (драматургія). Матеріал ілюстровано фотографіями. Слід підкреслити, що у підручнику наявна продумана різнопланова система завдань до теми, що спрямовують учнів до словникової роботи, осмислення та узагальнення прочитаного, творчої роботи, створення мистецької скарбниці. Наявність різних за складністю та характером завдань якнайкраще відповідає віковим вимогам старших школярів. Проте відсутній матеріал культурологічного характеру [3].

У хрестоматії довіднику з української літератури для 11 класу за редакції О. Борзенко (2011 р.) у розділі «Сучасна українська література» пропонується розглянути наступні твори: «Пісня мандрівного спудея» Юрія Андруховича, «Мій хрест» Олександра Ірванця, «Віра, Надія, Яна» Євгенії Кононенко, «Цветка і її я» Тані Маярчук. Також у навчальній книзі подано характеристику сучасного літературного процесу, зокрема постмодернізму, вміщено короткі біографічні відомості представлених письменників [1]. Вказані тексти можуть дати деяке уявлення про постмодерністську літературу в Україні, але вони не достатньо репрезентативні, перелік письменників теж має бути переглянутий та обов'язково розширений.

Під час вивчення літератури постмодернізму як безпосередньо на уроці, так і на уроках із позакласного читання або ж на факультативах, слід віддавати перевагу нестандартним формам проведення уроків, таких як урок-вікторина, урок-диспут, урок-дослідження, урок-конкурс. Адже саме нестандартна форма організації уроків, як показує практика та дослідження, викликає найбільший інтерес у школярів. Можна також влаштувати безпосередню зустріч із письменниками, оскільки вони часто ідуть на контакт і проводять творчі зустрічі з читачами чи тури по містах України на підтримку нових книг.

Слід зазначити, що на сторінках фахових видань теми, пов'язані з сучасною літературою, з'являються з очевидною регулярністю; власний педагогічний досвід та спілкування з педагогічною спільнотою показує, що учні та вчителі теж зацікавлені у ширшому вивченні літератури постмодернізму, але оскільки у школі основний акцент зроблений саме на програмі ЗНО, то і сучасна література більше вивчається факультативно або ж винесена на самостійне опрацювання.

Література

1. За 2018 рік 60% українців не прочитали жодної книги – дослідження: [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://lviv.com/novyny/za-2018-rik-60-ukraintsiv-ne-prochytaly-zhodnoi-knyhy-doslidzhennia/>.
2. Українська література : підручн. для 11 кл. загальноосвітніх навч. закл. (рівень стандарту, академіч. рівень) / Р. В. Мовчан, О. М. Авраменко, В. І. Пахаренко ; наук. ред. Р. В. Мовчан. Київ: Грамота, 2011. 352 с. : іл.
3. Українська література : підруч. для 11 кл. загальноосвітніх навч. закл. (рівень стандарту, академіч. рівень) / Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська та ін. ; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2011. 416 с.

ПІДСУМКИ

Всеукраїнської науково-практичної конференції

«VII Волошинські читання.

Шкільна мовно-літературна освіта:

традиції і новаторство»,

м. Київ, 17 травня 2019

Всеукраїнська науково-практична конференція «VII Волошинські читання. «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» проведена відділом навчання української мови та літератури відповідно до плану роботи Інституту педагогіки НАПН України.

У роботі науково-практичної конференції взяли участь науковці, викладачі закладів вищої освіти, післядипломної педагогічної освіти, вчителі-словесники закладів загальної середньої освіти, здобувачі наукового ступеня, студенти.

На пленарному засіданні науково-практичної конференції виголошено доповіді, в яких порушено актуальні проблеми сучасної шкільної мовно-літературної освіти: «Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти» (Яценко Т. О., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник), «Урок української літератури крізь призму ідіостилю Ніли Волошиної» (Семеног О. М., доктор педагогічних наук, професор), «Діяльність Н. Й. Волошиної у галузі створення підручників для підготовки вчителів літератури та її наукова школа» (Гладишев В. В., доктор педагогічних наук, професор), «До питання модернізації навчання літератури» (Ситченко А. Л.,

доктор педагогічних наук, професор), «Читацька прес-конференція як організаційна форма вивчення літератури в закладах вищої освіти» (Жила С. О., доктор педагогічних наук, професор), «Концепти Василя Сухомлинського як теоретичні засади для створення підручника української літератури» (Токмань Г. Л., доктор педагогічних наук, професор), «Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі» (Бондаренко Ю. І., доктор педагогічних наук, професор), «Мовленнєві жанри як важливий складник компетентнісного навчання української мови учнів ліцею» (Голуб Н. Б., доктор педагогічних наук, професор), «Підготовка вчителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі» (Горошкіна О. М. – доктор педагогічних наук, професор).

Під час роботи секційних засідань проведено активне обговорення проблематики науково-практичної конференції: висвітлено теоретико-методичні концепти наукової спадщини Н. Й. Волошиної та окреслено можливості їх продуктивного використання в сучасному освітньому процесі, розглянуто важливі проблеми шкільної мовно-літературної освіти, зокрема формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової, основної та профільної школи на утоках мовно-літературної освітньої галузі, розроблення теоретичних положень і практична реалізація сучасних шкільних підручників мовно-літературних навчальних предметів, удосконалення професійної майстерності сучасного вчителя-словесника та актуалізовано низку інших важливих питань методики

навчання української, зарубіжної літератури та лінгводидактики.

Матеріали науково-практичної конференції можуть бути використані у процесі підготовки публікацій у фахових педагогічних виданнях, під час проведення спецкурсів, семінарів для фахівців мовно-літературної освітньої галузі, розроблення науково-методичного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, зокрема під час викладання навчальних дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» і «Методика викладання фахових дисциплін у вищих закладах освіти» для здобувачів освітнього ступеня «магістр», для підготовки навчально-методичного забезпечення для слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також для планування й організації методичних досліджень здобувачами наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти.

ПІДСУМКИ

Всеукраїнської науково-практичної конференції

«VII Волошинські читання.

Шкільна мовно-літературна освіта:

традиції і новаторство»,

м. Київ, 17 травня 2019

Всеукраїнська науково-практична конференція «VII Волошинські читання. Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» проведена відділом навчання української мови та літератури відповідно до плану роботи Інституту педагогіки НАПН України.

У роботі науково-практичної конференції взяли участь науковці, викладачі закладів вищої освіти, післядипломної педагогічної освіти, вчителі-словесники закладів загальної середньої освіти, здобувачі наукового ступеня, студенти.

На пленарному засіданні науково-практичної конференції виголошено доповіді, в яких порушено актуальні проблеми сучасної шкільної мовно-літературної освіти: «Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти» (Яценко Т. О., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник), «Урок української літератури крізь призму ідіостилю Ніли Волошиної» (Семеног О. М., доктор педагогічних наук, професор), «Діяльність Н. Й. Волошиної у галузі створення підручників для підготовки вчителів літератури та її наукова школа» (Гладишев В. В., доктор педагогічних наук, професор), «До питання модернізації навчання літератури» (Ситченко А. Л., доктор педагогічних наук, професор), «Читацька прес-конференція як організаційна форма вивчення літератури в закладах вищої освіти» (Жила С. О., доктор педагогічних

наук, професор), «Концепти Василя Сухомлинського як теоретичні засади для створення підручника української літератури» (Токмань Г. Л., доктор педагогічних наук, професор), «Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі» (Бондаренко Ю. І., доктор педагогічних наук, професор), «Мовленнєві жанри як важливий складник компетентнісного навчання української мови учнів ліцею» (Голуб Н. Б., доктор педагогічних наук, професор), «Підготовка вчителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі» (Горошкіна О. М., доктор педагогічних наук, професор).

Під час роботи секційних засідань проведено активне обговорення проблематики науково-практичної конференції: висвітлено теоретико-методичні концепти наукової спадщини Н. Й. Волошиної та окреслено можливості їх продуктивного використання в сучасному освітньому процесі, розглянуто важливі проблеми шкільної мовно-літературної освіти, зокрема формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової, основної та профільної школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі, розроблення теоретичних положень підручникотворення й реалізація сучасних шкільних підручників мовно-літературних навчальних предметів, удосконалення професійної майстерності сучасного вчителя-словесника та актуалізовано низку інших важливих питань навчання української, зарубіжної літератури та лінгводидактики.

Матеріали науково-практичної конференції можуть бути використані у процесі підготовки публікацій у фахових педагогічних виданнях, під час проведення спецкурсів,

семінарів для фахівців мовно-літературної освітньої галузі, розроблення науково-методичного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, зокрема під час викладання навчальних дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» і «Методика викладання фахових дисциплін у вищих закладах освіти» для здобувачів освітнього ступеня «магістр», для підготовки навчально-методичного забезпечення для слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також для планування й організації методичних досліджень здобувачами наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**VII ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ
ШКІЛЬНА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

Обкладинка, верстка, дизайн:
Т. О. Яценко, І. А. Тригуб

Редагування: Т. Г. Тюлюкіна

Підписано до друку 14.05.2019. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Minion. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк.13.02
Наклад 300 пр.

Друк: ПП «ЕСТЕРО»
Тел. +38 068 22 62 444, e-mail: esterorv@ukr.net
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №4787 від 28.10.2014 р.