

**Яценко Таміла**

**Тенденції розвитку  
методики навчання  
української літератури  
в загальноосвітніх  
навчальних закладах  
(друга половина ХХ –  
початок ХХІ століття)**

**монографія**

**Київ  
Педагогічна думка  
2016**

УДК 373.5.016:821.161.2.09](09)“195/...”

ББК 74.268.3(4Укр)г

Я92

Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол від 21.12.2015 №13)

### РЕЦЕНЗЕНТИ:

**Бондаренко Ю. І.** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Гладишев В. В.** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

**Уліщенко В. В.** — доктор педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

### Яценко Таміла

**Я92** Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) : монографія / Таміла Яценко. — Київ : Педагогічна думка, 2016. — 360 с.

ISBN 978-966-644-452-6

У монографії представлено розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки як необхідної основи наукового пізнання, на ґрунті якого виникають сучасні науково-методичні концепції та розробляється стратегія шкільної літературної освіти. З'ясовано сутність поняття “тенденції розвитку методики навчання української літератури”. Розкрито філософсько-культурологічні, літературознавчі та психолого-педагогічні передумови, що впливають на розвиток шкільної літературної освіти в різні історичні часи. Презентовано періодизацію методики навчання української літератури в школі з урахуванням культурно-історичних, соціально-політичних та педагогічних чинників. Розглянуто педагогічні ідеї вітчизняних і зарубіжних методистів, прогресивних діячів культури та освіти, в яких виражено ключові проблеми шкільної літературної освіти в різні періоди її розвою, як у змістовному, так і в процесуальному аспектах, що вказує на тенденційний характер розвитку методики навчання української літератури. Визначено та схарактеризовано тенденції розвитку методики навчання української літератури другої половини ХХ — початку ХХІ століття в контексті якісних змін у змісті та виборі методів, прийомів і форм шкільного літературного навчання.

Для фахівців у галузі методики навчання літератури, студентів-філологів, магістрантів, аспірантів, учителів української мови і літератури.

УДК 373.5.016:821.161.2.09](09)“195/...”

ББК 74.268.3(4Укр)г

ISBN 978-966-644-452-6

© Яценко Таміла, 2016

© Педагогічна думка, 2016

# Зміст

ВСТУП.....	5
------------	---

## **РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО КОНЦЕПТУ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ**

1.1. Філософсько-культурологічний контекст вивчення літератури .....	10
1.2. Літературознавчі передумови методики навчання літератури .....	28
1.3. Психолого-педагогічні засади розвитку методичної науки .....	42

## **РОЗДІЛ ІІ. ЕТАПИ Й УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДИДАКТИКИ**

2.1. Періодизація розвитку методики навчання літератури .....	58
2.2. Особливості становлення вітчизняної методичної науки .....	72
2.3. Вплив педагогічних ідей українських діячів освіти та культури на формування методичної думки (друга половина ХІХ — початок ХХ століття).....	84
2.4. Тенденції розвитку методики навчання літератури в 20-40-ті роки ХХ століття .....	96

### **РОЗДІЛ ІІІ. РОЗВИТОК НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ**

- 3.1. Прогресивні здобутки методики навчання літератури в 50-60-ті роки ХХ століття . . . . . 116
- 3.2. Напрями розвитку шкільної літературної освіти дореформеного періоду (1970-1984 роки) . . . . . 135
- 3.3. Тенденції методики навчання літератури періоду шкільної реформи (1984-1991 роки) . . . . . 156
- 3.4. Перебудова літературної освіти в умовах оновлення національної школи (1992-2000 роки) . . . . . 173

### **РОЗДІЛ ІV. ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НОВІТНЬОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

- 4.1. Системний підхід до навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах . . . . . 184
- 4.2. Стандартизація змісту шкільної літературної освіти . . . . . 201
- 4.3. Особистісно орієнтоване навчання на уроках української літератури . . . . . 219
- 4.4. Компетентнісна спрямованість навчання української літератури . . . . . 241
- 4.5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному літературному навчанні . . . . . 263
- 4.6. Профілізація шкільної літературної освіти . . . . . 296

**ВИСНОВКИ . . . . . 315**

**ЛІТЕРАТУРА . . . . . 325**

# Вступ

*Знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, в цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв'язання завдань побудови школи.*

*О. Мазуркевич*

**В**ажливим фактором розроблення стратегії сучасної шкільної літературної освіти, необхідною умовою наукового пізнання, на ґрунті якого створюються науково-методичні концепції, є критичний аналіз історичного досвіду методики навчання літератури. Його глибоке наукове вивчення має цінне значення для збереження традицій вітчизняної методичної думки, що забезпечує можливість позитивного впливу історичної методичної спадщини на сучасний навчально-виховний процес та визначення *тенденцій розвитку методики навчання української літератури*.

Фаховий інтерес до питань розвитку методики навчання літератури зумовлює різноманітність напрямів наукових досліджень. Основна увага вчених-методистів сконцентрована на розробленні змісту шкільної літературної освіти, висвітленні формальних аспектів його реалізації й лише частково — на еволюції методичних ідей та підходів, але без достатнього їх теоретичного обґрунтування.

Першим системним дослідженням із історії методики української літератури є нариси О. Мазуркевича, в яких послідовно характеризуються педагогічні ідеї провідних діячів української освіти та культури, передусім майстрів художнього слова. Вчений-методист охарактеризував основні особливості розвитку методики навчання літератури в школі повоєнного періоду, що увиразнилися й у другій половині ХХ століття, а саме: створення стабільних шкільних підручників із української літератури (О. Білецький); обґрунтування теоретико-методичних засад методики української літератури (Т. Бугайко, Ф. Бугайко); підготовка навчально-методичних посібників щодо шкільного вивчення творчості окремих письменників (П. Волинський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко); зміцнення науково-творчих зв'язків між науковцями та вчителями з метою узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду.

Проблему становлення дидактики шкільного літературного навчання частково вирішує дослідження О. Семенов і Л. Базиль, у якому на матеріалі історико-педагогічних і методичних джерел 20-30-х років ХХ століття простежуються тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні. Автори характеризують перші педагогічні проекти радянської школи та аналізують методичний внесок видатних учених означеного періоду, зокрема О. Дорошкевича, О. Білецького та А. Машкіна.

У працях методистів другої половини ХХ-початку ХХІ століття Т. Бугайко, Ф. Бугайка, О. Мазуркевича, Н. Волошиної, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Лісовського, А. Ситченка, Г. Токмань, В. Шуляра розкрито етапи й чинники розвитку методики навчання української літератури, вказано на зміну історичних епох і суспільних потреб, що обумовили її виразні ознаки, прокоментовано ідеї науковців-методистів та інших гуманітаріїв, передусім філософів, педагогів, психологів, літературознавців та письменників, охарактеризовано нетрадиційні форми й методи роботи на уроці української літератури, розглянуто вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на сучасну шкільну літературну освіту тощо. Водночас у предметній методиці проблема глибокого висвітлення *тенденцій* її поступального розвитку не знайшла достатньо аргументованого викладу.

Отже, необхідність цілісного розкриття історичних витоків методики літератури як системи наукового знання, що послідовно

розвивається, формування нового погляду на прогресивні здобутки методистів попередніх часів визначає актуальність дослідження. Засвоєння історичних надбань методичної науки є важливим фактором реального поступу теоретичної думки щодо перспектив змістового й формального аспектів викладання української літератури в школі.

Визначення та характеристика основних тенденцій розвитку вітчизняної методики навчання літератури зумовлює необхідність пояснення категоріального апарату дослідження. Зазначимо, що поняття «тенденція» застосовується у різних галузях життєдіяльності людини. Так, у загальному розумінні воно означає *спрямованість, напрям розвитку певного явища* (не завжди позитивного) *або думки*. Достатньо широким також є синонімічний ряд цієї дефініції, що пояснюється відповідним семантичним полем її вживання: розвиток, розвій (напряму, течії); нахил, потяг, прагнення, намір (до чогось); ідея, провідна думка (мистецького твору); спрямування, настанова. Отже, розуміння «тенденцій» як категорії є багатоваріантним, тобто передбачає виявлену можливість розвитку, яка за певних умов перетворюється в дійсність, що є не тільки процесом, але і його результатом.

У контексті сучасних методологічних підходів до педагогічних досліджень термін «тенденція» розуміємо як базову категорію педагогіки, яку *в нашій роботі трактуємо не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й щодо визначення сутності якісних змін, що відбуваються у його процесі*. На підтвердження зазначеного представимо короткий огляд тлумачення цього поняття у довідкових виданнях. Так, «Філософський енциклопедичний словник» (1989) подає пояснення «тенденції» не тільки відокремлено, але й контекстуально. Вказується, що «тенденція (від латин. tendo — «спрямовую») — це спрямований розвиток будь-якого явища або процесу. Тенденція слугує формою прояву законів, що й не мають іншої реальності, окрім як у наближенні, у тенденції» [384; с. 646]. Виокремлення головної, провідної тенденції — важливий аспект історичного, структурно-функціонального аналізу об'єкта, який знаходиться у стані розвитку.

«Словник іншомовних слів» (1989) тлумачить «тенденцію» (від латин. — tendere — спрямовувати, прагнути) як спрямованість у поглядах або діях; схильність, прагнення, властиві кому-небудь/чому-небудь; напрямок, у якому здійснюється розвиток

будь-якого явища; ідею, спрямованість твору, висловлювання; упереджену ідею, думку [341, с. 502].

Тлумачний словник, укладений С. Ожеговим та Н. Шведовою (1997), визначає «тенденцію» так: «...1) напрямок розвитку, схильність, прагнення; 2) задум, ідея будь-якого викладу (застаріле); 3) упереджена, одностороння думка, яка нав'язується читачеві, глядачеві, слухачеві (книжкове)» [236, с. 793]. Аналогічне пояснення представлено у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2005) [61, с. 1440].

Інтернет-ресурси розкривають поняття «тенденція» (від латин. *Tendo* — направляю, прагну) як можливість тих чи інших подій розвиватися в конкретному напрямі [363; 364].

Водночас важливо зазначити, що в «Українському педагогічному словнику» (за ред. С. Гончаренка, 1997) та «Енциклопедії освіти» (АПН України, 2008) не подано тлумачення поняття «тенденція».

Отже, трактуємо дефініцію «тенденція» як *спрямованість явища, подій; намагання, напрям; векторність розвитку*.

У контексті нашого дослідження визначаємо *тенденції розвитку методики навчання української літератури як сукупність якісних змін у її змісті, методах, прийомах та організаційних формах, що є характерними для конкретного історичного періоду*.

Зазначимо, що тенденції вітчизняної шкільної літературної освіти — це напрями її розвитку, обумовлені впливом філософсько-культурних, психолого-педагогічних, літературознавчих та інших наукових чинників. Тому принципово важливим у роботі є встановлення кореляції наукових засад предметної методики із концептами суміжних наук: *філософії освіти*, що визначає спрямованість навчання і виховання особистості; *культурології*, в дослідженнях якої представлена широка панорама суспільно-політичних і культурних подій, на тлі яких відбуваються педагогічні процеси, зокрема й у методиці української літератури; *психології*, що продукує теорії вікового психо-фізіологічного розвитку учнів щодо механізмів набуття предметних знань, формування вмінь, зокрема й визначення особливостей художнього сприймання творів мистецтва слова; *педагогіки*, що базується на досягненнях психологічної науки та створює моделі організації навчально-виховного процесу на уроці української літератури.



Нині в методиці української літератури актуальною залишається проблема розроблення її цілісної *періодизації*. У нашому дослідженні національне культурне середовище розглядаємо як основу розвитку методики навчання літератури, тому правомірним вважаємо акцентування на етапах культурного поступу української нації, що в цілому обумовлює визначення та характеристику етапів розвитку шкільної літературної освіти в різні історичні часи з урахуванням якісних змін у змісті та методах вивчення української літератури.

Отже, започатковані ще в епоху зародження методичної думки тенденції методики навчання української літератури, що знайшли послідовне утвердження в ХІХ — на початку ХХ століття, а також у період функціонування радянської школи, увиразнилися в другій половині ХХ століття, зокрема в часи національного відродження у 90-ті роки та стали основою для активного розвитку сучасних методичних новацій щодо шкільного вивчення української літератури на початку ХХІ століття.

# Розділ I.

## ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО КОНЦЕПТУ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

### 1.1. Філософсько-культурологічний контекст вивчення літератури

**В**изначення тенденцій розвитку методики навчання української літератури як сукупності якісних змін в її змісті, методах, прийомах та організаційних формах у конкретний історичний період передбачає розкриття впливу філософсько-культурологічних теорій на її функціонування.

Філософський компонент методологічних засад сучасної шкільної літературної освіти зумовлює висвітлення основних аспектів педагогічної діяльності, яку вчені розглядають як філософію освіти, що розкриває загальні закономірності педагогічної теорії й практики та враховує можливості визначення витоків провідних тенденцій розвитку навчання і виховання [115, с. 960]. Так, В. Лутай ототожнює поняття «філософія освіти» та «загальна теорія педагогіки», оскільки «будь-яка філософія освіти є конкретизацією щодо педагогічної діяльності загальної філософії» [196,

с. 16; 242]. Цим пояснюється актуалізація проблем педагогічної науки в контексті філософії та важливість урахування філософського обґрунтування певних концепцій навчально-виховної діяльності в шкільній практиці.

Важливо, що характеристику філософських ідей, які помітно вплинули на розвиток шкільної освіти, вчені починають ще із часів засновника ідеалізму Платона, який запропонував «своєрідний стандарт» освіти та розробив структуру її змісту за предметами гуманітарного, природничо-математичного змісту та військової справи [194, с. 57-58]. Зважаючи на постулати зачинателів філософської думки, акцентуємо на важливості питання розробки змісту навчання й організації педагогічного процесу з метою формування предметних знань і навчальних умінь в інтересах окремої особистості та всього суспільства.

Філософія освіти формує теоретичні засади розвитку шкільного навчання, зокрема щодо його змісту, мети, завдань, методів, форм та умов педагогічної діяльності, а також оперує основними категоріями й принципами філософської думки в цілому. Значущість цієї галузі філософської науки вирізняється декларацією засадничих ідей розвитку особистості, зокрема формування її світогляду на основі глибоких знань про природу, людину та суспільство, що спонукають суб'єкта до самовдосконалення. «За умов, коли освіта стала важливою складовою перехідного процесу до сталого розвитку українського суспільства, особливо важливо оцінювати її не лише за обсягом отриманих знань та умінь, а й за результативністю їх трансформування в світоглядні пріоритети й ціннісні настанови», — вважає В. Огнев'юк [235, с. 16]. Оскільки навчання і виховання передбачають набуття учнями знань і формування умінь та характеру в цілому, на становлення якого впливають зміст, процес пізнання та мотивація навчальної діяльності, то розуміння поняття культури особистості взаємопов'язано з поняттям її освіти та вихованням.

Засвоєння культурних надбань людства відбувається шляхом теоретичного осмислення та практичного застосування наступними поколіннями духовних та матеріальних цінностей. Володіння знаннями, як підкреслює В. Кремень, це «не зовнішній процес, воно не тотожне володінню якою-небудь річчю, а становить певний рівень особистісного розвитку...» [170, с. 275], що досягається морально-вольовими та інтелектуальними зу-

силлями особистості. Продуктивний діалог культур і поколінь, на думку філософів, є одним із «найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури» [169, с. 19]. Здебільшого це стосується знань про літературу, де ціннісний потенціал художнього твору охоплює зміст знань про нього та літературне мистецтво в цілому, що потужно впливає на світогляд читача, його духовний світ, думки й почуття, наближує до авторського ідеалу, формує певну життєву позицію, виробляє культуру читання, окреслює рівень спілкування з автором та героями твору, з іншими читачами. Однією з найважливіших проблем освіти сучасні дослідники визначають «...вирішення питання про співвідношення двох завдань педагогічної діяльності: забезпечення передачі здобутків існуючих досягнень культури від покоління до покоління, тобто її суспільної спадкоємності та виховання у людей нового типу культури, її нових світоглядно-філософських основ» [196, с. 13]. У контексті такого розуміння освітніх завдань навчально-виховний процес повинен мати творчий характер, особливо на уроках літератури.

Зауважимо, що у нашому дослідженні акцентуємо на значимості гуманітарної сфери шкільної освіти, що ґрунтується не лише на філософській методології, а й на предметній, зокрема педагогіці, методиці, філології, історії, соціології, мистецтвознавстві тощо.

В освіті, як і в філософії, вказують учені, функціонують технократичний і гуманістичний підходи до визначення життєвих пріоритетів кожної особистості та суспільства загалом [196, с. 22]. Однак у більшості країн світу, констатує Б. Гершунський, функції освіти обмежуються передачею поколінням вузьких, фрагментарних, технократичних знань, орієнтованих на швидку реалізацію, що і визначає її утилітарний характер [86, с. 21]. Представники технократичного підходу переконані, що досягнення науки і техніки сприяють розв'язанню важливих суспільних проблем, натомість виразники гуманістичних поглядів убачають у популяризації технократичного мислення загрозу для природи та суспільства. Взаємодія протилежних напрямів зумовлює суперечності в сучасному освітньому просторі, що негативно позначається на співвідношенні гуманітарних і природничо-математичних наук та навчальних годин, відведених для їх вивчення у школі, а також на розумінні сутності понять гуманізації та гуманітаризації школи, використанні ефективних навчальних технологій. Суперечливі

процеси в шкільній освіті, зокрема й літературній, зумовлюють різні підходи щодо організації та проведення навчальної діяльності. Як слушно зазначають науковці: «Проблеми створення і застосування систем навчальних дій відбивають два різні погляди на їх реалізацію: один, раціоналістичний, передбачає чітку зумовленість порядку пізнавальної діяльності, яка забезпечує досягнення запланованого результату; представники іншого підходу до проблеми, визнаючи в цілому слушність застосування технологій у навчанні, більше зважають на особистісні фактори, віддаючи перевагу творчій ініціативі учнів» [337, с. 17]. Однак саме освіта спроможна здолати негативні тенденції в духовній сфері людства.

Осмислення педагогічних проблем у культурологічному контексті переконує в необхідності організації громадянської освіти, орієнтованої на формування свідомої, гармонійно розвинутої особистості, здатної здобувати нові знання та удосконалювати сформовані вміння, розвивати здібності, необхідні для майбутньої професійної діяльності. У цьому процесі, на думку В. Кременя, важливою є трансформація системи авторитарної педагогіки в педагогіку толерантності, суб'єктно-об'єктних відносин учителя й учнів — на суб'єктно-суб'єктні, що обумовлює організацію навчально-вихованого процесу на демократичних засадах партнерства [170, с. 388]. Таким чином, виникає необхідність у розробленні нової методології субстанціональної єдності та діалогової взаємодії, що повинна бути в основі не лише сучасної освіти, а й усіх сфер суспільного життя [196, с. 201]. Актуалізуючи суспільні виклики, філософи обґрунтовують важливість утвердження моделі культури нового типу — *інформологічної*, що «консолідує в собі всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів» [133, с. 85]. І. Зязюн подавав таку класифікацію та трактування функцій інформологічної культури:

1) перетворювальна — у культурному просторі особистість розвиває власне світорозуміння і підвищує рівень соціалізації, оскільки пізнання і перетворення довкілля як процеси є однією із основних потреб людини;

2) інформаційна — забезпечуючи спадковість різних рівнів історичного прогресу, культура виявляється у закріпленні результатів соціокультурної діяльності, нагромадженні, зберіганні і систематизації інформації;

3) когнітивна — людина має потребу в теоретичних і практичних формах пізнання, що впливає на вироблення суб'єктивної картини світу та формування нових знань;

4) комунікативна — конкретні правила і способи ефективного міжособистісного спілкування визначаються варіативністю обміну інформацією з використанням сучасних технологій;

5) нормативна — актуалізує проблему збалансованої, упорядкованої системи, узгодженої із особистісними та суспільними потребами та інтересами;

6) знакова — вербальні й невербальні системи образів, що утвердилися в середовищі спілкування;

7) аксіологічна — ієрархія цінностей, системна трансформація якої визначає духовні та морально-етичні характеристики соціальних груп щодо загальнолюдської аксіологічної школи [133, с. 85].

Осмислення означених функцій у методичному аспекті дає підстави для визначення специфіки вивчення літератури в школі:

- вершинні твори художньої літератури є явищами культури, в яких акумульовано духовні надбання людства, що мають високу ідейну та естетичну цінність;
- вивчення художнього твору впливає на особистісне формування учня-читача;
- методично правильно організована аналітична робота учнів над текстом художнього твору сприяє мобілізації їхніх теоретико-літературних знань, глибокій характеристиці персонажів, усвідомленню авторського світогляду, розширенню читацького досвіду, поглибленню життєвих вражень, що продукує нові знання та впливає на читацьку свідомість;
- діалогічне спілкування в процесі навчання літератури ефективно за умов використання сучасного інформаційного забезпечення;
- навчання і виховання засобами художньої літератури формує в учнів регулятиви діяльності в соціумі, що врівноважують особистісні потреби із суспільними запитами;
- вивчення літератури в широкому культурологічному контексті формує в учнів здатність до трансформації образних систем різного типу — словесного та невербального способу сприйняття та спілкування;

— інтерсуб'єктне навчання літератури сприяє поширенню інтеграційних процесів літературної освіти на засадах пріоритету загальнолюдських цінностей.

Таким чином, урахування концептів інформологічної культури щодо шкільної літературної освіти виправдовує доцільність реалізації актуальної в культурному просторі трискладної категорії, структурою якої передбачено певний обсяг знань, регулятивів діяльності та орієнтації на особистісно значущі й суспільно вагомі духовні цінності, що забезпечує цілісне формування читацької компетентності учнів у контексті загальнолюдських духовних надбань та цінностей національної культури [441].

Утвердження загальнолюдських моральних пріоритетів у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці набирає ознак глобалізму — нової універсальної культури третього тисячоліття, яку філософи і культурологи тлумачать як всезагальне культурне явище з протистоянням наднаціональної та національної культур [170, с. 191]. Учені зазначають, що в епоху культурної глобалізації розвиток освіти обумовлений необхідністю розв'язання певних суперечностей: між глобальним і локальним; між модернізмом і традиціями; між жорстокою конкуренцією та ідеєю рівних можливостей [329, с. 70]. Перша із них означає конфлікт загальнолюдських і національних інтересів, прагнень народів не втрачати власної ідентичності в умовах глобального наступу нових реалій; друга передбачає поєднання у культурі нового з традиційним; третя — це невідповідність освітніх завдань наявному рівню культурного розвитку особистості в умовах ринкової економіки.

Проявом теорії культурної глобалізації в освіті, як зазначає А. Сбруєва, є теорія *триплізації освіти*, яка ґрунтується на триєдності категорій — *глобалізації, локалізації та індивідуалізації* навчального процесу, що передбачає врахування загальних тенденцій в освіті, специфічних регіональних освітніх потреб та індивідуальних інтересів кожного учасника освітнього процесу. Фундаментальне значення для розвитку освіти мають національні чинники (особливості історичного поступу, менталітет, матеріальні й духовні надбання, психологія, традиції), тому «актуальним є завдання національного виховання для української школи, яка утворилася разом із національною державністю та новим типом економічних відносин в країні» [329, с. 262]. Відтак набуває значимості проблема збереження національних традицій, утверджен-

ня духовних цінностей, передусім мови і культури, мистецтва і літератури, що становлять основу української нації та держави, є запорукою виховання в молодого покоління почуття патріотизму та громадянської свідомості. У контексті політичних, економічних та духовних реалій держави формуються суспільні ставлення до загальнолюдських цінностей, потреб і запитів конкретної особистості, зростає значимість української мови і літератури в розбудові національної школи, загострюється проблема якості шкільної літературної освіти.

Сутність якісної освіти вчені трактують як розвивальну культурологічну доміанту, згідно з якою акцентується на вихованні особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, виявлення активної громадянської позиції, продукування нових ідей та спроможної до конструктивної діяльності, спрямованої на розвиток своєї країни [378, с. 3]. Відзначимо, що з початку 90-х років ХХ століття процес реформування освіти в пострадянській Україні характеризується переорієнтацію технократично-авторитарного навчання та виховання на гуманістичні позиції. У контексті зазначеного С. Гончаренко пояснював, що «в перекладі на мову педагогічної практики гуманітаризація означає посилення уваги до людини» [90, с. 3]. Гуманітаризацію освіти філософи трактують як людиноцетризм, що є новою стратегією суспільного розвитку, в основі якої «...орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку...» [170, с. 9]. Такий підхід в освіті передбачає збільшення обсягу гуманітарних дисциплін у загальноосвітній школі, зокрема навчальних годин на вивчення предмета «Українська література», вимагає якісного методичного забезпечення.

Розуміння гуманізації та гуманітаризації освіти в науковому тезаурусі чітко розмежовується. Так, «гуманізація освіти» як категорія виразно характеризується спрямованістю до накопичення учнями гуманітарних знань і збільшення у базовому навчальному плані частки гуманітарних навчальних предметів. Поняття «гуманітаризації освіти» акумулює в собі сутність попереднього та передбачає актуалізацію гуманістичних тенденцій, відступ від раціоналізованих прагматичних імперативів. Основне завдання гуманістичної освіти — це навчання і виховання особистості з урахуванням її інтересів, що й обумовлює перебудову системи шкільного навчання. Отже, окреслюється виразна *тенденція* до узгодження прагматичного, раціонального в житті окремої лю-



дини та цілого суспільства, певних його сфер і галузей із елементарною людяністю й високими гуманістичними програмами діяльності [159, с. 272].

У ринкових умовах виникає нагальна потреба гуманізації розуму, його духовно-етичного навантаження, що передбачає не лише пізнавальну діяльність суб'єкта мислення, а й пошуки її сенсу. Саме освіта, як наголошує Б. Гершунський, спроможна перебороти негативні тенденції в духовній сфері людства [86, с. 15]. Філософ указує на необхідність розв'язання суперечностей між прагматичними прагненнями особистості та її морально-етичними переконаннями й суспільними нормами.

Протиріччя виникають також і між матеріальними та духовними цінностями, що обумовлює вибір особистістю пріоритетних завдань власної діяльності. «Створення духовних цінностей, — доводить В. Огнев'юк, — зокрема продукування нових знань наукою, поставлено на один «конвеєр»; виробництво, застосування й удосконалення засобів і знарядь праці — на інший; водночас освіта, трансляція та засвоєння знань, постає процесом, відчуженим від обох вищезазначених» [235, с. 20]. Оскільки поняття культури охоплює духовні цінності й матеріальні блага, то культурні надбання варто сприймати цілісно — в єдності духовних і матеріальних цінностей, а людину — як єдність духовного і тілесного, морального та матеріального. На думку філософів, пріоритетами сучасної науки й освіти повинні бути, передусім, інтереси особистості, обумовлені як її розумовими, так і моральними цінностями. П. Юркевич зазначав, що коли людина формулює особисті інтереси в межах справедливості, то вони мають бути шановані нацією. Справедливо діючи на угоду власним інтересам, тим самим кожен задовольняє й запити суспільства [402, с. 175]. Тобто, йдеться про добродійний розум суб'єкта діяльності, що значною мірою формується й у шкільному курсі української літератури, долучаючи учнів-читачів до естетичних ідеалів народу.

Проблема співвідношення розуму й моральності традиційно була актуальною для вчених-філософів. Так, П. Юркевич відстоював думку про зв'язок свідомості й серця [402, с. 69-103]; К.-А. Гельвецій убачав сутність розуму в поняттях, а душі — у здатності почувати [84, с. 67]; Ф. Шелінг обґрунтовував єдність раціонального та емоційного [395, с. 57]; сучасні вчені досліджують наскрізний конфлікт чуттєво-інтуїтивного та раціонального, «що

пронизує всю античну філософію і далі — всю філософію Заходу» [84, с. 35]. Філософія Нового Часу зводила сутність людини тільки до пізнавальної діяльності, а нині актуалізується її моральний аспект, що означає ціннісну зорієнтованість будь-якої діяльності [378, с. 116].

Основні концепції навчання і виховання, стверджують дослідники, розподіляються за пріоритетним значенням загальних чи індивідуальних інтересів і цінностей особистості. В Україні утверджується новий напрям філософії освіти, що формується на принципах взаємодії індивідуального та загального, діалектичного зведення протилежностей у нескінченості до розкриття їх загальної сутності, вільного вибору суб'єктом своєї діяльності з урахуванням переваг різних тенденцій, застосування діалогових методів педагогічної роботи [115, с. 961].

Головну суперечність педагогічного процесу філософи вбачають у протиріччі суспільних запитів та особистих потреб учнів і вказують на співвідношення в ньому таких чинників, як вимоги щодо задоволення суспільних потреб (інтересів, цінностей), задекларованих системою освіти, та індивідуальних потреб (інтересів, цінностей) окремих учнів [196, с. 31]. В. Лутай доводить, що «...гармонійно розвинута творча особистість зараз може бути тільки такою, яка вміє вирішувати суперечності, що виникають між нею і іншими людьми, суспільством, не виходячи за певні межі у взаємодії тих протилежностей, які створюють ці суперечності» [196, с. 83]. За таких умов актуалізується синергетична методологія, сутність якої полягає в узгодженні загальнолюдських і національних цінностей та інтересів із особистими прагненнями та орієнтаціями кожного учня. Наголошується на діалоговій формі навчання і виховання, взаємодії різних типів цінностей і мислення, що базується на визнанні інтересів і можливостей кожної зі сторін та відповідає синергетичній парадигмі освіти. «...Особливо гостро, — підкреслює В. Огнев'юк, — постає проблема виховання громадян на засадах толерантності щодо політичної, соціальної, етнічної, релігійної, вікової «інакшості» при негативному ставленні до несправедливості, приниження, насильства тощо» [235, с. 15]. Тобто, виділяється виразна *тенденція розвитку інтегративної функції освіти на гуманістичних засадах толерантності й діалогізму*, що нині набирає концептуальної мотивації, сприяє

демократизації та гуманізації навчання і виховання загалом, розвитку культурної та соціальної свідомості особистості зокрема.

Філософи вказують на діалог культур мислення і практичної діяльності, толерантність почувань, внаслідок чого виникає можливість не лише «почути» іншого, а й збагнути сенс його діяльності та осмислити власну сутність [86, с. 19]. Зазначимо, що свого часу розуміння діалогічного характеру самопізнання пояснював Г. Сковорода. Він уважав, що умовою гармонії розуму й почуття, знання та дії є пізнавальний процес, який має привести до усвідомлення двоїстості людської натури. Вчений визначав два шляхи пізнання — формування похідних знань про довкілля та пізнання самого себе: мікрокосм (людина) і макрокосм (увесь світ), часткове і загальне. Космос засвідчує невичерпну глибину як всесвіту, так і окремої особистості, в чому й полягає її унікальність і самоцінність, унаслідок чого домінує людина, яка, пізнаючи себе, відкриває і світ [132, с. 276-277]. Філософія людини (за Г. Сковородою) корелює з *гуманістичною тенденцією* української та світової освіти, головним принципом якої філософ називав діалогізм, а метою — морально-етичну вихованість та розумовий розвиток особистості, здатної усвідомлювати власні потреби, а також урахувати суспільні інтереси в своїй діяльності.

Оскільки трансформація духовних надбань здійснюється через книги, то методика навчання літератури спрямована на розроблення змісту, методів і форм засвоєння загальнолюдського й національного культурного досвіду в процесі вивчення художніх творів. Відбувається різноплановий і всебічний діалог культур: особистості, митця, нації, людства, епохи. Так, В. Доманський пропонує схему зв'язків «великого діалогу культур» і внутрішнього діалогу в свідомості окремого реципієнта, на чому також акцентує і В. Гладишев, розкриваючи особливості висвітлення культурологічного контексту під час вивчення творів зарубіжної літератури [87, с. 78-79]. Взаємовпливи різних явищ переходять на новий рівень — духовний, надматеріальний, який є проміжним наслідком творчої діяльності людини і суспільства. Отже, культурний рівень особистості визначається характером і результатом її діяльності, тому в суспільній проблематиці основними є питання культури особистості й суспільного виробництва, зокрема й педагогічного [401, с. 400].

Орієнтуючись на культурологічний контекст, навчання літератури в школі потребує глибокого наукового обґрунтування і системного підходу, за умов якого мають ефективно реалізуватися змістові лінії літературної освіти (емоційно-ціннісна, літературознавча, культурологічна та компаративна), відбуватися взаємодія суб'єктів навчання в процесі засвоєння знань і формування вмій на засадах компетентнісної освіти. Зважаємо на твердження культурологів про єдність культури і технології, яка й сама є продуктом культурного розвитку, засобом та формою самостійного оволодіння суб'єктом культурними цінностями внаслідок усвідомлення ним загальних правил розумової діяльності (мислительної культури), що спонукає особистість до саморозвитку [401, с. 383]. Таким чином, утвердження культурологічного підходу в процесі вивчення літератури зумовлює зацікавленість методистів як змістовим, так і формальним аспектами шкільної літературної освіти, що орієнтує на пошуки не лише оптимального змісту освіти, а й методів і форм навчання, спонукає до реалізації ідей розвивального особистісно зорієнтованого навчання, одним із ефективних засобів якого визнається технологізація шкільної освіти (І. Зязюн, В. Паламарчук, А. Ситченко). «До кінця ХХ століття, — зазначає І. Зязюн, — науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише чисельних галузей виробництва, але й невинно увірвався у сферу культури, гуманітарної сфери знання» [133, с. 20].

В аспекті нашого дослідження викликають фаховий інтерес напрацювання В. Доманського про культурологічні засади вивчення літератури в школі, в яких науковець, спираючись на вчення В. Вернадського про ноосферу, теорію М. Бахтіна про гуманітарне мислення та діалог, праці Д. Лихачова, Ю. Лотмана, Є. Мелетинського та В. Топорова щодо структурно-семантичного та культурологічного підходів до тлумачення текстів, С. Аверинцева, А. Лосева, М. Когана щодо філософії культури, переконливо обґрунтовує методичну систему вивчення літератури як процес «уходження школярів у культуру». Вчений доводить, що такий підхід можливий за умов реалізації концепції виховання «людини культури», розгляду художніх творів як «текстів самосвідомості культури», застосування діалогу як одного із основних способів організації навчальної діяльності на уроці літератури [109]. Таким чином, актуалізується науково обґрунтована *тенденція вивчення літератури на культурологічних засадах*, що забез-

печує запровадження інформологічної моделі культури у межах конкретної гуманітарної галузі (за І. Зязюном).

Водночас утверджується й новий тип школи — школа діалогу культур, що передбачає взаємозбагачення та взаємодію культурного досвіду окремих особистостей та багатьох націй. Художні твори є явищами культури, оскільки втілюють авторські ідеї і почуття, усвідомлення яких дає учням-читачам можливість прилучитися до духовних чеснот письменника та його героїв, відчутти зображену автором епоху і зрозуміти її ідеали, встановити взаємозв'язки із сучасними проблемами та визначити шляхи їх розв'язання.

У контексті шкільної літературної освіти діалогічне навчання ґрунтується на читацькому сприйнятті художнього твору, спонукає до необхідності усвідомлення авторської ідеї через осягнення смислового навантаження художніх образів, зіставлення власних вражень із оцінками інших читачів та літературних критиків. Учасники діалогу — вчитель та учні — мають обрати із усіх суджень найбільш слушні й доказові. «У школі діалогу культур, — доводять філософи, — особливим чином поєднуються позитивні риси колективістської та індивідуальної типів педагогіки», найбільш повно враховуються індивідуальні потреби особистості й загальні інтереси всіх суб'єктів [196, с. 100]. Інформація про художній твір, який усвідомлюється школярами в процесі самостійної пізнавальної діяльності, а не трансформується вчителем репродуктивним способом, має особистісне значення для них, що підвищується за умови діяльнісного характеру художнього пізнання.

Діалогова форма навчання і виховання врівноважує авторитарну й плюралістичну педагогіку, передбачає поєднання колективних, групових та індивідуальних форм учнівської роботи, доцільної й на уроках української літератури, враховує нахили й інтереси кожного учня, забезпечує партнерську взаємодію всіх учасників педагогічного процесу. Однак лише декларативний характер твердження щодо важливості дотримання в педагогіці гуманітарних цінностей та впровадження діалогового партнерства не забезпечує їх практичної реалізації, оскільки потребує тематичних науково-методичних розробок і цілеспрямованих педагогічних дій. Так, Г. Токмань пропонує діалогічну концепцію викладання української літератури, орієнтовану на філософію екзистенціалізму, яка, визнаючи феномен окремої особистості, передбачає, що «...учень безпосередньо відчує твір як своєрідну,

ірреальну реальність і осмислить свої відчуття, прийде через них до ясної, особистісної думки» [368, с. 9]. Дослідниця пояснює, що викладати екзистенційно означає створити ситуацію вибору, розвитку, «екзистенційної зустрічі з іншим «Я», заторкнути духовні основи індивідуального «Я» кожного учня» [368, с. 19]. У процесі діалогу учня-читача з текстом поглиблюються його особистісні враження, актуалізується суб'єктний читацький досвід, підвищується результативність роботи під час опрацювання художнього твору, повніше реалізуються принципи особистісно орієнтованого навчання.

Нині на екзистенційно-діалогічних засадах відбувається розвиток інтерсуб'єктного навчання літератури в школі, згідно з яким особистість учня розглядається у взаємодії з іншими суб'єктами навчальної діяльності — учнями, вчителями, героями літературних творів та інших мистецьких явищ тощо. Інтерсуб'єктність визначається вченими як «здатність особистості до ціннісно орієнтованої комунікації, що вибудовується навколо усвідомлення «Я», своєї приналежності до спільноти «Ми» й передбачає засвоєння історичного етносоціокультурного досвіду» [377, с. 15]. Учені-філософи декларують основні положення, на яких має ґрунтуватися інтерсуб'єктне навчання, зокрема:

- тожності протилежностей, що означає взаємодію різних типів культур у їх найзагальніших рисах, на підставі чого можна вказувати на консенсус між загальнолюдськими цінностями й інтересами та прагненнями окремої людини чи нації;
- зворотного зв'язку, що не завжди передбачає досягнення мети діяльності, а тому дію можна повторити, змінивши її тип;
- обертання методу, згідно якого можливе зіставлення методів протилежної дії [196, с. 103-125].

Зауважимо, що таке навчання не обмежується лише комунікативним чинником, а й активно мобілізує особистісний, суб'єктний потенціал учнів, сприяє формуванню узагальнень у ході дискусії, продукуванню «вивідних знань» (вислів Б. Степанишина — Т. Я.). Таким чином, *інтерсуб'єктне навчання літератури* відповідає сучасній парадигмі особистісно орієнтованої освіти та сприяє формуванню в учнів «комплексу важливих компетенцій і компетентностей (художньо-читацької, мовленнєво-комунікативної, етнокультурної, медіа-компетентності), вихованню активної жит-

тевої позиції, патріотизму, любові та пошани до творів словесного мистецтва» [377, с. 18-19].

Отже, в просторі вітчизняної методики літератури формується *тенденція інтерсуб'єктного навчання літератури*. Передусім, вона виявляється в актуалізації проблеми ідеаційності, сутність якої виражається у визначенні світоглядної позиції авторів навчальних програм щодо добору художніх творів для текстуального вивчення та окреслення основних підходів їх опрацювання (історико-соціальне, ідеологізоване явище чи власне мистецьке, художньо-естетичне). Однак важливо не загострювати питання протистояння між різновекторними поглядами на одне явище, а розуміти їх єдність. Оскільки, як стверджує Ю. Бондаренко, «...ідеаційність — невід'ємна складова мистецтва слова, яка не суперечить його естетичності, а вступає з нею у взаємодію» [41, с. 177], тому на уроках української літератури, залежно від змісту і значення художнього твору, можуть обґрунтовано домінувати взаємообумовлені аспекти зображеного, зокрема соціологічні або естетичні. Вчений переконаний, що є багато художніх зразків, у яких вдало поєднується естетика та ідеологія. Тому «...ідеаційність не треба ігнорувати, її доцільно враховувати у формуванні шкільного курсу літератури і розглядати як підґрунтя суто художніх систем мислення, що розширяє в учнів сприйняття різних світоглядних позицій, поглиблює розуміння їх природи та особливостей впливу на розвиток мистецтва, розвиває критичне мислення й забезпечує аргументовані оцінні судження» [41, с. 177].

Ідеї навчання української літератури на філософсько-історичних засадах є основою розвитку методичної думки, яка ґрунтується на єдності історизму й естетики щодо пояснення явищ мистецтва слова та шляхів їх осмислення. Однак, як зазначає Ю. Бондаренко, генералізація ідеологічного чинника призводить до зниження вартісності «художньо-естетичної площини», до «стандартизації поглядів учнів на групи письменників» і, навпаки, посилена увага до естетичної природи та художнього значення твору відволікають читачів від його суспільної ролі [41, с. 179]. Однак таке застереження не є підставою для уникнення систематизації знань та класифікації явищ (наприклад, визначення художніх напрямів, літературних течій, компонентів змісту й форми художнього твору тощо).

Установлюючи співвідношення понять видів і шляхів аналізу художнього твору в філософсько-історичному аспекті, дослідник розуміє вид аналізу художнього твору як вибір принципового підходу до його осмислення. Вчений-методист акцентує на історико-ідеаційному виді аналізу твору, сутність якого не обмежується характеристикою подій та явищ, а визначається відтворенням ідей та цінностей епохи, зображених у творі [41, с. 204]. Відтак вказується на пріоритетності проблемно-тематичного шляху аналізу, наголошується на врахуванні філософських категорій, що дозволяє вивчати художній твір крізь призму певної світоглядної системи [41, с. 205]. Однак зауважимо, що за такого підходу методична кореляція видів і шляхів аналізу художнього твору реалізується в доборі й структуруванні змісту навчального матеріалу, а також частково стосується розроблення стратегії організації навчально-пізнавального процесу, що значною мірою зумовлюється особливостями художнього твору (за О. Дорошкевичем — Т. Я.).

Філософи вивчають співвідношення різних культур, щоб запобігти антагонізму розумового й морального чинників діяльності особистості, «інформаційній та енергетичній асиметрії інтелекту» (вислів І. Зязюна — Т. Я.). Досягаючи рівноваги між інструментальним та гуманітарним інтелектом, діалог культур сприяє розвитку інтегративної функції освіти. На філософських засадах толерантності й партнерства розвивається *гуманістична тенденція різнопланової осмисленої взаємодії людини з природою, іншими людьми, суспільством у цілому*, що є надійним запобіжником соціальних конфліктів, непорозумінь між людьми. Ця тенденція є важливою в освітній діяльності, оскільки передбачається реалізація інтегративної функції освіти, стверджується гуманістичний світогляд і повага до цінностей та думки інших людей.

Становлення окремої особистості й формування духовних цінностей усього людства, виконання інтегративної функції навчання і виховання філософи переконливо пов'язують із процесуальним компонентом освіти, що, на думку Б. Гершунського, безпосередньо стосується як практичної роботи педагога, так і пізнавальної діяльності учнів, що передбачає послідовність їхніх розумових дій та визначає творчий характер організації навчального процесу загалом, на що вказують і методисти (Н. Волошина, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Токмань, А. Ситченко) [86, с. 21]. Звертаємо увагу на твердження Ф. Бекона (визнавав індукцію у



навчанні) щодо послідовності розумових дій, з яких складається кожен із методів пізнання [58]. З огляду на зазначене, поділяємо думки вчених-методистів про необхідність планомірного розвитку в учнів інтелектуальних здібностей та оволодіння навичками впорядкованих розумових дій у процесі опрацювання навчального матеріалу, накопичення читацького досвіду та формування загальної здатності до самонавчання, що в цілому забезпечує подальший саморозвиток особистості.

Ідеаційність у методиці викладання літератури значною мірою реалізується в розумінні того, що мотивом освіти є не лише соціальне замовлення, а й обов'язок педагога забезпечити умови для формування особистості учня. Відтак у навчанні та вихованні розвивається як особистісний потенціал учня, так і суспільний, що складається з множини зусиль учителя та його вихованців. Важливими чинниками розвивального навчання філософи й педагоги називають:

- стандартизацію, уніфікацію «освітнього виробництва» в системі масової освіти;
- «винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень;
- упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо» [133, с. 75].

*Стандартизація змісту шкільної освіти* як інструмент забезпечення її якості визначається сучасними дослідниками як одна із основних *тенденцій* розвитку освітньої сфери в країнах Європейського Союзу [194, с. 113]. Цей процес активізується і в Україні: розроблено концептуальні засади шкільної літературної освіти та Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти, а також інші нормативні документи, оновлюються навчальні програми та вдосконалюються інструктивно-методичні матеріали тощо. Стандартизація, пояснюють філософи, є засобом організації навчальної діяльності, що дозволяє диференціювати системні якості об'єкта на складники, конкретизувати їх властивості у взаємозв'язках, етапізувати пізнавальний шлях до очікуваного результату, передбачити процедуру діяльності, а також проводити корекцію мети, процесу й результату [194, с. 312]. Таке тлумачення корелює з розумінням стандартизації шкільної літературної освіти, зокрема й алгоритмізованого процесу вивчення

художнього твору. Наприклад, учні повинні опанувати стандартними (хрестоматійними) основами аналізу й синтезу художнього твору, тобто вміти виділяти в тексті значущі структурні елементи, характеризувати кожен із них та пояснювати відношення між ними тощо [371, с. 55].

Типова модель освітнього стандарту в країнах ЄС складається з переліку мети й завдань навчання, базового навчального плану, стандартів предметних галузей та вимог до рівня успішності школярів. Така структура вимагає визначення засобів організації та проведення навчання, гарантованого здобуття учнями необхідних знань і формування вмінь. Філософи вказують на два рівні аналізу теоретичної реконструкції європейських педагогічних теорій: «...на першому — здійснюється тлумачення змісту даної системи, тверджень, концепції, передбачається з'ясування семантичного, внутрішнього схоплення змісту у сфері суб'єктивних уявлень даної дійсності. Даний аналіз окреслюється як спосіб історичної інтерпретації. Другий рівень містить пізнавальні дії (операції), метою яких є ознайомлення з причинами і функціями суспільно-історичної системи тверджень, концепцій...» [92, с. 8]. Визначаються стійкі тенденції розвитку як змістового, так і формального аспектів навчання, помітні й у стандартизації змісту шкільної освіти, а також його методів, форм і засобів, що входить до поняття педагогічної технології. Проте, наголошують філософи, освіта — це не лише цінність, система чи процес, але й результат педагогічної діяльності [86, с. 57]. Не менш важливою є стандартизація й очікуваних результатів освіти, що задекларовано у вимогах Державних стандартів до навчальних досягнень школярів і дає можливість порівняти здобутки учнів із державним показником та міжнародним рівнем. Тому загострюється проблема оцінювання навчальних досягнень школярів, постає необхідність об'єктивного вимірювання їхніх знань.

Таким чином, предметом розгляду філософів і педагогів є питання ефективної організації системи навчання і виховання, підвищення фундаментальності освіти, її гуманізації та гуманітаризації, використання сучасних технологій навчання, інтеграції різних форм і систем освіти як на національному, так і на світовому рівнях, що в цілому співвідноситься з тенденціями оновлення освіти на рубежі XX і XXI століть.

Отже, є підстави стверджувати, що філософські теорії та культурологічні ідеї помітно вплинули на формування *тенденцій розвитку сучасної методики навчання літератури*, а саме:

- стандартизація змісту шкільної літературної освіти як фактор її якості;
- особистісно зорієнтований підхід як вияв гуманного суб'єкт-суб'єктного співробітництва учасників навчально-виховного процесу;
- компетентнісна спрямованість як ознака особистісно-діяльнісної, результативної шкільної літературної освіти;
- інтеграція змісту, методів і форм літературної освіти у між-предметному просторі;
- інтерсуб'єктне літературне навчання як чинник формування в учнів здатності до ціннісно орієнтованої комунікації, засвоєння історичного етносоціокультурного досвіду;
- технологічний підхід як умова впорядкованого літературного навчання, цілеспрямованого розвитку читацької компетентності учнів.

## 1.2. Літературознавчі передумови методики навчання літератури

**Р**озвиток шкільної літературної освіти обумовлений спорідненістю з академічним літературознавством, оскільки ґрунтується на його наукових надбаннях у галузях історії й теорії літератури та літературної критики. «Проблеми літературної освіти в школі, — підкреслюють науковці, — значною мірою залежать від досягнень літературознавчої науки, зокрема і найбільше — теорії літератури, що досліджує специфіку мистецтва слова, служить своєрідним інструментарієм для ефективного аналізу й синтезу літературного матеріалу, формує відповідний понятійний апарат» [337, с. 22]. Розглядаючи співвідношення літературознавчої та методичної наук щодо ефективної взаємодії, зважаємо на поєднання у педагогічному процесі наукових і навчальних методів роботи. Розуміння такої взаємозалежності наук передбачає врахування *тенденцій розвитку літературознавчих концепцій* та важливості розкриття їх впливу на методику навчання літератури й зміст шкільної літературної освіти в цілому [426].

На зміст і повноту шкільного вивчення художнього твору впливають наукові полеміки щодо сутності й призначення словесного мистецтва, особливостей методики літературного аналізу. Зазначимо, що у поглядах учених спостерігаються певні суперечності щодо:

- визначення рівня художньої вартісності мистецького явища;
- вибору методів аналізу художнього твору;
- переваг історико-соціологічного або художньо-естетичного чинника під час трактування літературного твору.

На різних етапах історико-літературного процесу *окреслили тенденції розвитку літературознавчої теорії та практики*, що мали вплив на методологію шкільної літературної освіти. Так, породжений в античну епоху конфлікт поглядів щодо призначення мистецтва розділив філософів і літературознавців на поборників судження про естетичне втілення авторського ідеалу людини і світу в художньому творі та на дослідників, які обстоювали матеріалістичний характер зображення письменником навколишньої дійсності. Тобто, намітилися протилежні позиції щодо пояснення специфіки художньої творчості — мімезис Платона і мімезис Аристотеля, що

є основою постійних дискусій щодо пріоритету емоційно-чуттєвого чи раціонального чинників у процесі аналізу літературно-мистецьких явищ. Зважаючи на філософський закон тотожності протилежностей, важливо враховувати вчення обох мислителів, розуміючи художній принцип єдності думки й почуття як одну з умов адекватного пояснення емоційно-сміслового навантаження літературного твору. Позаяк надмірне акцентування на одному із них виводить читача з естетичного поля художнього тексту й обмежує його повноту сприймання мистецтва, позбавляє чуттєвої насолоди, морального задоволення й духовної наснаги.

*Літературно-естетична тенденція розгляду художнього явища як в емоційному, так і пізнавальному аспектах* безпосередньо не може виявлятися в методичній науці та шкільній практиці навчання літератури, оскільки залежить від світоглядної позиції та професійної майстерності конкретного науковця чи вчителя-словесника. Зокрема, деякі дослідники вважають урок літератури спорідненим зі сферою мистецтва, а не дидактики (Є. Ільїн); окремі фахівці виділяють такі види навчальних занять як «уроки-жарини» та навіть пропонують не вдаватися до інтелектуального самоконтролю під час аналізу ліричного твору (Б. Степанишин); інші акцентують на важливості підвищення інтелектуального рівня уроку літератури.

Суперечливий характер пояснення сутності мистецтва вказує на його інтуїтивну чи свідому природу, активізує проблему розуміння специфіки художньої творчості, що, безперечно, позначається й на розвиткові методики навчання літератури в школі. Так, на філософських ідеях екзистенціалізму, що набули поширення в Європі в період між двома світовими війнами, закономірною стала *тенденція щодо чуттєвого сприймання художнього твору*. Наприклад, французький філософ Ролан Барт уподібнював читання до «прогулянки текстом», сприйняття якого фрагментарно та на чуттєвому рівні визначається рівнем читача, його підготовкою до прочитання, розумінням п'яти кодів, що тісно переплетені в тексті (емпірики, особистості, знань, істини, символу) [7, с. 493]. Письменники, які були прихильниками філософії екзистенціалізму, також заперечують судження щодо пізнання художнього твору, аргументуючи свою позицію тим, що мистецтво можна лише пережити [191, с. 225]. Однак переконливість екзистенційного світосприйняття в тому, що проголошується пріоритет окремої людини, значимість

її долі як важливого складника буття народу. Зауважимо, що свого часу філософ М. Бердяєв стверджував, що «народ — передусім я сам» [18, с. 66]. Він пояснював, що «воля народу має бути вихована у винятковій повазі до якостей індивідуальних...» [21, с. 195]. Нині існує думка, що така філософська позиція «...відповідає ментальності українця, багатьом мотивам національної літератури, стратегічному напрямку реформування нашої школи» [368, с. 7]. Відтак закономірно, що на початку ХХІ століття розвиток української методичної науки відбувається на екзистенційній основі (Г. Токмань) та вдосконалює її обґрунтуванням методики інтерсуб'єктного навчання літератури в школі (В. Уліщенко).

Українська філософська традиція людиноцентризму здавна передбачала домінанту конкретної особистості. Так, ще у другій половині ХVІІ століття проповідник та філолог С. Калиновський зазначав, що особисте щастя людини благородніше від суспільного [5, с. 123-127]; на особисту, а не родову природу людського духу вказував філософ П. Юркевич [402, с. 140], на особистісний характер виховного ідеалу українців звертав увагу педагог Г. Ващенко [58]. Окрім того, важливо зважати на особистісний, суб'єктивний характер літературної творчості, що є продуктом психічно-інтелектуальної діяльності митця.

Актуальна нині синергетична філософія тотожності протилежностей намагається виробити розуміння оптимальної множини різних позицій, застосовуючи її на благо окремої особистості та на користь суспільному загалові. В аспекті такого підходу посилюється інтерес до ідей французького філософа, письменника-екзистенціаліста Ж.-П. Сартра, який проголошував свободу читача, що надає йому право мати власну думку про твір, розуміти авторську ідею, позаяк кожен автор орієнтується на свого читача. Свобода автора й читача забезпечує їхню духовну взаємодію, створює сприятливі умови для діалогу: «Оскільки свобода автора і свобода читача шукають одна одну і через увесь світ прагнуть назустріч одна одній, з тим же успіхом можна сказати, що до прийняття рішення читача схиляє авторський вибір певної картини світу, і навпаки, обираючи собі читача, письменник тим самим приймає рішення відносно теми свого твору» [70, с. 69]. На такій світоглядній позиції окреслюється *тенденція розвитку сучасної методики навчання української літератури на екзистенціально-діалогічній основі* (Г. Токмань).

Діалогічна стратегія розвитку методичної думки має переконливе літературознавче обґрунтування. По-перше, читач «запрограмований» письменником на визначення у художньому тексті пізнаваних образів та на сприйняття співзвучних авторських ідей. По-друге справжня літературознавча робота, як підкреслює М. Наєнко, починається там, де читач намагається «розщепити ядро авторського задуму, з'ясувати його філософський зміст і знайти йому місце в концепції художнього пізнання й естетичного осмислення світу загалом» [188, с. 9]. Двосторонній характер процесу «пізнання-проникнення» відзначав також і М. Бахтін, акцентуючи на взаємодії світоглядів реципієнта і предмету пізнання, зокрема художнього твору [18, с. 203]. Вчений указував на культурологічний аспект літературної дії, соціально-історичну роль діалогу між творцем мистецтва та його споживачем: «Взаєморозуміння століть і тисячоліть, народів, націй та культур забезпечує складна єдність усього людства, всіх людських культур, складна єдність людської літератури» [18, с. 211]. Отже, утверджується ідея світоглядної єдності часів і народів, культури і літератури, що набула вираження у філософській концепції «подібності поглядів» (вислів І. Зязюна — Т. Я.) та передбачає спільність громадської думки, єдність суспільного ідеалу, подібність світоглядних позицій, вірність національним і загальнолюдським цінностям.

Для різних історичних епох характерним явищем є взаємовплив суспільних відносин та художньої творчості, що обумовлює розвиток естетичних ідеалів. Поняття про взаємозв'язок художньої літератури та суспільної свідомості — це міцне теоретичне підґрунтя для *культурно-історичної школи в літературознавстві*. Зокрема, А. Єсін пояснює, що «літературний твір, як і все мистецтво, є приватним випадком суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності» [117, с. 5]. Розрізняється об'єктивна дійсність і художній вимисел — *ілюзія реальності* як продукт психічної діяльності митця, тому художнє відображення завжди є оригінальним і особистісним, синтезованим у духовному світі автора.

Вивчення художнього твору в школі не повинно визначатися переказом змісту та тлумаченням його морально-етичного значення, оскільки усвідомлення тексту не обмежується лише розумінням художнього відтворення дійсності. Так, А. Єсін вважає, що на уроці літератури важливо акцентувати на естетичному потенціалі твору,

виявленні особливостей художніх засобів, за допомогою яких автором змальовано життєві картини і передано вираження життєвих смислів [117, с. 5-6]. Зауважимо, що значення історико-соціологічного підходу в процесі опрацювання художнього твору певною мірою знецінюється. Тобто, утверджується *тенденція естетичного осмислення художнього твору*, що є однією з умов успішної реалізації *емоційно-ціннісної лінії* сучасної шкільної літературної освіти. На змістовому аспекті художнього твору як мистецькому явищі акцентують окремі методисти, зокрема відомий у 80-ті роки ХХ століття вчитель-новатор Є. Ільїн. Такий підхід сприяє усвідомленню учнями «творів художньої літератури як важливої складової мистецтва», утвердженню *загальнокультурної лінії* сучасної шкільної літературної освіти [136]. Культурологічна позиція представників культурно-історичної школи в методиці спонукає до вивчення літератури в широкому контексті, зокрема філософсько-історичному, літературно-естетичному та культурологічному, що передбачено в змістових лініях літературного компоненту Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Сучасні вчені-літературознавці апелюють до характеристики М. Дашкевичем специфіки літературного ідеалу, який узагальнено постає в морально-естетичному вимірі [351, с. 30-33]. Так, Д. Наливайко зазначає, що відрив мистецтва від історичного ґрунту неодмінно спонукає його крайню формалізацію [225, с. 11-12]. Історичний метод, що реалізується у процесі роботи над художнім твором, має засадниче значення в методиці викладання літератури (особливо в старшій школі), оскільки наголошується на його широкому контексті — потужному джерелі емоційного, розумового та морально-естетичного виховання учнів-читачів.

Науковці актуалізують проблему історичного контексту в процесі осягнення художнього твору. Подібні ініціативи виникали в роки радянського тоталітаризму, коли художня література вивчалася в школі як ілюстрація до історико-суспільствознавчих наук. Зауважимо, що використання історичних відомостей є методично виправданим у навчальних ситуаціях, за яких розуміння текстового фрагменту чи всього твору неможливе без актуалізації історичної інформації, або ж за необхідності визначення впливу історичної епохи на літературу як форму суспільної свідомості [117]. Тому в шкільному курсі української літератури утвердилася *тенденція щодо вивчення літератури з урахуванням історичного кон-*



тексту, що передбачає не лише акцентування на змісті й значенні художнього твору, а й висвітлення його типологічних зв'язків із іншими культурно-мистецькими явищами у широкому контексті суспільно-історичного процесу.

Культурологи акцентують на необхідності *врахування мистецького контексту в процесі вивчення художнього твору*, передбачаючи інтеграцію художньої свідомості, закладеної в основу правильного тлумачення твору мистецтва слова. Важливо зважати й на історичну змінність культурологічного контексту сприймання конкретного твору, що впливає на його інтерпретацію. Так, в останні десятиліття ХХ століття в українській методиці літератури спостерігалось «нове прочитання творів» та висвітлення «нових імен у літературі», що було ефективним за умов відтворення відповідних контекстів художнього твору (біографічного, мовно-літературного та соціокультурного), звернення до яких передбачено *компаративною лінією шкільної літературної освіти*. З огляду на зазначене, М. Наєнко так розглядає методичні варіанти контекстного вивчення художнього твору: «Чи подавати якісь відомості з географії й історії України, чи спинятись детально «на культурному тлі» та біографічних відомостях про письменника, а чи просто взяти твір певної епохи і, зберігши тільки хронологічну атрибутику, показати естетичну вартість його..., дуже важливою нерідко є й біографія головного суб'єкта літератури — письменника, ще цікавішою може бути історія наближення твору до читачів (рецепція) та функціонування його в літературному процесі, але в кінцевому наслідку це — не головне в літературі. Єдиним і найціннішим у ній є тільки текст твору...» [223, с. 7-8]. Отже, *пріоритет тексту художнього твору* в ході його вивчення є важливою умовою ефективно організації аналітико-пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури.

Методична проблема добору програмових творів для текстуального вивчення в школі корелює з проблемою визначення оптимальних шляхів їх ідейно-художнього аналізу, процес якого передбачає «...виділення у творі значимих елементів, розгляду кожного з них і відношень між ними» [371, с. 55]. Художній твір сприймається як ієрархія, системна єдність структурних елементів художнього тексту, що перебувають у найрізноманітніших внутрішніх комбінаціях, що зумовлюють унікальність мистецького явища. Літературознавці зазначають, що «художній твір — це

своєрідний квант — нерозкладна порція об'єктивного змісту, логічної інформації, емоційної виразності, естетичної досконалості й багатьох інших його складових моментів» [83, с. 296]. Окремі образні картини твору складають низку тенденційно скомпонованих емоційно-сміслових фрагментів, що виражають авторське бачення світу та особистості в ньому. Отже, зміст художнього твору декларується не в окремих його лексемах і картинах, а в їх певному співвідношенні.

На думку сучасних літературознавців (А. Єсін, В. Жирмунський, В. Марко, Є. Сверстюк, Л. Тимофєєв, Б. Храпченко), пізнання змісту художнього твору відбувається через його форму. Так, В. Жирмунський доводить, що вивчення мистецтва, зокрема й літературного, вимагає осмислення його матеріалу і тих прийомів, за допомогою яких із цього матеріалу виник художній твір [121, с. 18]. Здатність образного слова виражати єдність думки і почуття, як переконував О. Потебня, досягається за допомогою *слова-образу*, що у певному контексті виявляє особливу експресію. Досліджуючи феномен слова, вчений обґрунтовував поняття складної будови слова, розуміння якої поділяють і застосовують для розкодування тексту сучасні літературознавці (О. Галич, Є. Васильєв, В. Марко, В. Назарець, А. Ткаченко).

Грунтуючись на ідеях О. Потебні про об'єктивний і суб'єктивний зміст слова у конкретному тексті, літературознавці декларують такі положення: «...1) у кожному конкретному літературному творі найважливіші в концептуально-естетичному плані слова активізують певні свої значення, що закріплені за ними в словниках, або здобувають нові значення чи їх відтінки, характерні лише для цього контексту; 2) система нових значень слів у творі наближає читача до задуму автора, до глибинного змісту художнього феномена; 3) нові значення слів у творі виникають не довільно, а підпорядковані задуму автора, його художній концепції» [205, с. 239]. Як зауважує В. Марко, ключі до цих нових значень і є частковими кодами художнього тексту, і на прикладі вірша Т. Шевченка «І золотої, й дорогої...» тлумачить код, «що перебуває у сфері життєвих цінностей, сфокусованих в образі ідеалу, поданого в перших рядках вірша й знівельованого умовами невільницького життя народу в Україні» [205, с. 242-243].

Орієнтири на цілісне вивчення художнього твору закладено в *літературознавчій лінії шкільної літературної освіти* — виділення

компонентів змісту і форми та виявлення їх взаємодії в тексті, що зумовлює відповідну інтерпретацію художнього твору, тобто синтез читацьких вражень учнів. Поступово школярі усвідомлюють поняття про літературні напрями й стилі, родові й жанрові ознаки художніх творів, вчать сприймати й оцінювати мистецькі явища, а також характеризувати літературний процес.

Осягнення твору та його доказова інтерпретація вимагають від читача розвинутого сприйняття художнього тексту. В Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти вказується на необхідність формування в учнів-читачів *літературної компетентності* як предметної, що передбачає «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [273]. Тобто, утверджується *тенденція щодо формування компетентного учня-читача*, здатного орієнтуватися у просторі художньої літератури, самостійно аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва слова, мати достатні предметні знання, сформовані вміння щодо їх застосування та високоморальні ціннісні орієнтації як основні компоненти загальнолюдської культури.

Роль художньої книги у процесі засвоєння історико-культурного досвіду людства визначає закономірності її прочитання та інтерпретації. Противники аналізу літературного твору, які відстоюють поняття про свободу творчості та свободу читацького сприйняття, аргументують свою позицію суб'єктивним баченням різними реципієнтами змісту прочитаного. Так, деякі літературознавці доводять, що інтерпретація твору може бути варіативною, однак достатньо аргументованою. Науковці утверджують думку про «єдино правильну інтерпретацію» художнього твору, тобто адекватне пояснення його змісту та ідейно-естетичного значення, до якого варто прагнути [117, с. 171]. Шкільна практика засвідчує суб'єктивну інтерпретацію учнями багатозначності художнього образу, тому варто визнати за ними право на власну думку про твір, навіть помилкову, однак учителям необхідно корегувати їхнє сприйняття відповідно до змісту прочитаного.

Пояснення художнього твору потребує визначення чітких аналітичних дій, необхідних у процесі роботи над текстом. В. Марко пояснює, що «аналіз — це уявна (мислительна) операція

над твором, яка передбачає членування твору на частини (складники змісту і форми), виділення певних частин, дослідження їх особливостей, визначення їх місця й функціональної ролі в загальній системі твору, становлення характеру взаємодії з іншими частинами твору» [205, с. 21]. Оскільки художній твір має чітку організацію художніх образів у тексті, то аналіз його частин означає чітку послідовність розумових операцій над текстом, кожна з яких орієнтована на відповідний образний складник тексту. Такий підхід до вивчення літератури також не суперечить літературознавчим концепціям художнього пізнання. Так, німецький філософ Р. Інгарден запевняє, що у процесі роботи над текстом важливо окреслити пізнавальні операції, тобто спрогнозувати послідовність виконання дій та очікуваний результат [5, с. 176].

Розроблена сучасними дослідниками навчально-технологічна концепція аналізу художнього твору в школі засвідчує методичний поступ щодо реалізації ідей *технологізованого навчання*, що послідовно утверджується як одна з *сучасних тенденцій*. Зважаючи на те, що твір вибудовується автором через низку художніх дій, внаслідок яких створюється образна палітра тексту, «кожен авторський прийом може послужити метою для відповідної читацької дії, на основі чого повинна скластися система розумових операцій» як компонент аналітичної роботи з текстом [337, с. 34]. Таким чином, визначається вектор усвідомлення художнього твору — від безпосереднього чуттєвого сприймання тексту до проникнення в його зміст та у підтекст зображеного автором. Насамперед читачем сприймається номінальне значення слів як словесна тканина тексту (об'єкт чуттєвого сприйняття), потім читач розрізняє в словах інші значення й відтінки значень, які відкриваються в словесному оточенні — контексті (образна реконструкція), що дозволяє зрозуміти підтекст — власне художнє значення твору. Виведена О. Потебнею формула «синтезу трьох моментів (зовнішньої форми, внутрішньої форми і змісту)» відповідає переконанням сучасних учених про багатопланову структуру художнього твору і корелює з твердженням про наявність у тексті зображеного й вираженого, тексту і підтексту [271, с. 35]. «Бачити в літературному творі не лише зображене, а й виражене, свідомо проникати через зовнішню і внутрішню форми слів у смислові надра художнього матеріалу й адекватно реагувати на нього, одержуючи емоційно-розумове задоволення і приходячи до відповідних образних та

поняттєвих узагальнень, — складне, але правильне завдання як дослідника літератури, так і вчителя-словесника оновленої школи...», — вважає А. Ситченко [337, с. 30].

Оскільки під час вивчення художнього твору увага вчителя та учнів зосереджена не лише на його змісті та ідейно-естетичному значенні, а й на *формі вираженого*, то доречним є поєднання основних наукових методів пізнання — як історичного, так і формального. Часто поняття про твір тлумачать як сукупність усіх його ідейно-художніх складників (І. Бровко, М. Коцюбинська, Г. Сидоренко) або як систему функціонально значимих елементів у їх ієрархічному структурному взаємозв'язку (Ю. Горідько). Науковці пояснюють, що твір — це детермінована духовно-практична робота, результат конкретної мовної діяльності та своєрідного оформлення певного матеріалу, сприйняти який можна лише через текст, що розуміється як «упорядкована, складна, відносно завершена послідовність або структура знаків, відповідна впорядкованій, складній і відносно завершеним семантичній структурі» [324, с. 8].

Пріоритет форми художнього твору, його структури обумовлюється естетичним потенціалом, що приваблює читачів, насамперед, емоційним викладом і смисловим наповненням художніх картин-образів, які формують світоглядне мислення. Безперечно, опорним повинен бути *структурно-функціональний підхід до пояснення художнього твору*, де кожен образний елемент виступає частиною змісту, оскільки є носієм його смислового потенціалу, авторського значення та складником форми — тексту. М. Храпченко пояснює, що «вірно зрозуміла функція різноманітних за своїм характером літературних творів дає змогу виявити властивості їх структури, точно так само, як і глибокий аналіз власне художньої структури, яка розглядається в широкій соціально-історичній та естетичній перспективі, дозволяє більш всебічно охарактеризувати складність та мінливість її функції» [387, с. 195]. Важливо не лише усвідомити авторську позицію в творі, а й визначити прийоми вираження його ідейного змісту, що сприяє глибокому осягненню художньої майстерності письменника та впливає на формування емоційно-естетичних відчуттів учня-читача.

Організація роботи учнів над художнім текстом залежить від особливостей його змісту й форми, врахування яких обумовлює визначення конкретного шляху його опрацювання. Науковці вва-

жають, що «за тим, які структурні одиниці тексту як багатопланового утворення беруться до уваги під час аналізу, можна окреслити й відповідні його шляхи» [337, с. 32]. Із доцільністю використання подієвого (інші визначення — цілісний, послідовний, услід за автором), пообразного, проблемно-тематичного та комбінованого шляхів аналізу твору погоджуються більшість учених-методистів та вчителів-словесників, визначаючи різні структурно-образні одиниці тексту, що розглядаються поглиблено (події, образи, проблематика тощо) [120; 180; 227; 252; 318; 337; 368]. Практикуються й інші види розгляду твору (стильовий, стилістичний, композиційний), які є доцільними для розкриття особливостей індивідуального стилю письменника, стилістики художнього твору та його композиційної характеристики. Таким чином, у шкільному вивченні української літератури чіткою є *тенденція щодо застосування пообразного, проблемно-тематичного та комбінованого аналізу художнього твору*.

Вибір конкретного шляху аналізу означає перевагу висвітлення певних аспектів його форми. Так, М. Храпченко вважає, що неправомірним є виділення сюжету як виразника загального погляду художника на життя, і що відповідно є підставою для проведення подієвого (сюжетного) розгляду твору [387, с. 317]. Вчений поділяє іронічне ставлення літературознавців до так званого ідейно-тематичного та проблемно-тематичного розгляду, в процесі яких надається перевага розкриттю теми і проблематики твору, однак недостатньо акцентується на його художньо-естетичній вартості. На думку дослідника, художній твір — це системна єдність тем, образів, подій тощо, тому аналіз твору має бути комплексним. Відтак, у школі найбільш доцільним, а, отже, і широко практикованим, є комбінований аналіз художнього твору, який поєднує елементи різних шляхів його розгляду. Як засвідчує практика, здебільшого на уроці послідовно визначається тема, ідея, сюжет і композиція твору, потім — образна система, художні особливості та його значення в цілому. Зауважимо, що подібна схема («критичний матеріал» про художній твір) є традиційною і для підручників із української літератури. Тобто, в методиці навчання літератури помітною є *негативна тенденція шаблонного підходу до вивчення художніх творів* різних літературних родів без належного врахування їх жанрово-видової специфіки. Причини її виникнення полягають у недостатній увазі літературознавців до проблеми

ідейно-художнього розгляду художнього твору. Натомість спостерігається суперництво між культурно-історичною та психологічною літературознавчими школами, що використовують різні методи художнього пізнання. Отже, наукове розроблення шляхів літературного аналізу перебуває на етапі формування методології вивчення літератури.

Фаховий інтерес викликає *психологічний напрям літературних досліджень*, що набирає потужності в контексті гуманізації суспільства. Мотивація прихильників психологічної методології полягає в тому, що художній твір впливає не лише на думки реципієнта, а й на його почуття, переживання, а відтак сприяє усвідомленому сприйняттю та осмисленню прочитаного.

Започаткована О. Потебнею психолінгвістична теорія розуміння слова-образу базується на ідеї взаємозв'язку мислення і мовлення, зовнішньої та внутрішньої форми слова, його контекстного значення, що пов'язано з розумінням понять духовного світу і психічного розвитку людини. Вчений зазначав, що «...слово є вираження думки лише настільки, наскільки служить засобом до її творення; внутрішня форма, єдиний об'єктивний зміст слова, має значення тільки тому, що видозмінює і вдосконалює ті агрегати сприйняття, які застає в душі» [271, с. 29]. Зовнішню форму слова можна сприймати безпосередньо візуально, а внутрішню — розглядати як озвучений образ, тому психологічний феномен сприйняття художнього тексту полягає в тому, що для його правильного розуміння й пояснення читачеві необхідне постійне співвідношення значення певних слів зі смисловим навантаженням картини, для якої вони є структурним матеріалом. Тобто, смисли окремих художніх частин тексту важливо зіставляти зі змістом твору в цілому. Таких позицій дотримувався І. Франко, який намагався поєднати історичний метод із психологічним, акцентуючи на ідейному змісті твору та його художній формі як основних чинників впливу на мислення та почуття читачів, чим підтверджував естетичну цінність мистецтва слова та вказував на «феномен естетики з психологічними порухами в людській душі» [225, с. 119]. З огляду на це, сучасні літературознавці розглядають художній твір як «...вираження певного емоційно-мислительного змісту, деякого ідейно-емоційного комплексу в образній, естетично значущій формі» [117, с. 5]. Як зазначає Н. Зборовська, досліджуючи поняття індивідуального підсвідомого у художній

творчості, І. Франко зосереджував увагу на її суперечливих різновидах — раціонально цілеспрямованій авторській діяльності та діяльності, непідвладній авторові, коли несвідоме не лише впливає на його свідомість, а й повністю ним керує [127, с. 323]. Так, зразками виявлення підсвідомого чинника творчості письменників є лірика Т. Шевченка, Лесі Українки, В. Сосюри як нестримний порив авторських емоцій та почуттів. Афектна енергія творчості посилює естетичний вплив твору на читача, дозволяє йому дізнатися й відчути більше, ніж передбачив сам автор. Таким чином, психологічний метод пояснення літератури вказує на відкритість художнього твору, передбачає різновекторність його сприйняття, наближує учнів-читачів до усвідомлення художньої літератури як мистецтва слова. Важливо зазначити, що *естетична спрямованість сучасної шкільної літературної освіти* не лише суперечить соціологічному підходу щодо пояснення явищ мистецтва, що тривалий час домінував у літературознавстві, а й цілком відповідна розумінню сутності літератури, ідеали якої обумовлені естетичними цінностями митця та є результатом його психічної діяльності.

Сучасні літературознавці, визначаючи функції художнього твору, вказують на значимість його естетичного впливу на читача, акцентують на взаємозв'язку чуттєвого сприйняття та інтелектуального задоволення від прочитаного. Поняття особистісного сприйняття твору пов'язується з його естетичною перцепцією, оскільки «...якщо твір не зачепив душу людини, не викликав зацікавленої емоційно-особистісної реакції, не приніс насолоду — це означає, що вся праця пропала дарма», а тому естетичне сприйняття необхідно розвивати [117, с. 10].

Емоційно-образна насиченість письменницького викладу впливає на формування в читачів співпереживання за долю літературних персонажів, тобто обумовлює певний стан духовності реципієнтів (байдужому читачеві недоступні авторські смисли). Осягнення художніх подій є естетичним поняттям, оскільки передбачає своєрідну співтворчість у площині «автор — твір — читач». Характеризуючи форми вияву естетики, М. Наєнко вказує на їх розмаїття, зокрема «... в мотивах, сюжетах, конфліктах, але особливо — в образній мові твору, яка є головним інструментом стильової організації його» [223, с. 4]. Зазначимо, що естетичний аспект вивчення твору можна вважати основним, тому що забезпечується реалізація взаємопов'язаних функцій художньої літера-



тури: гносеологічної (пізнавальної), гедоністичної, аксіологічної (оцінної), виховної та комунікативної. Отже, *тенденція вивчення літературного твору як естетичного явища* є закономірною в сучасній методиці навчання літератури.

На прикладі конкретного високохудожнього мистецького твору учням-читачам відкриваються глибинні сенси людського життя, психологічно вмотивовуються зв'язки з історичною дійсністю. Досвід поколінь, сфокусований в уособленнях певних моральних чеснот, розглядається у літературознавстві як категорія «...основними критеріями величі й висоти душі чи духу людини, ступеня її забруднення й чорноти залишається спрямованість на добро- і злоторення» [159, с. 33]. У літературознавчих дослідженнях подається узагальнена характеристика моральних понять: «...добро — це все те, що сприяє фізичному, психофізіологічному, інтелектуальному і духовному (тобто, спрямованому на творення блага людини, родини, роду, нації, народу, країни і держави, суспільства і людства, що сприяє формуванню високих і звичайних побутових цінностей людства; зло — все те, що заважає такому становленню, розвитку і вдосконаленню, що сприяє злоторенню і руйнації блага та вже сформованих загальнолюдських цінностей...» та наголошується, що літературні герої є «факторами виховання читача» [159, с. 17]. Письменники не лише змальовують літературні типи, а й характеризують процеси, що їх зумовлюють, тому під час шкільного розгляду художніх творів недопустимо обмежуватися лише спостереженнями за сюжетом та вчинками героїв твору. Відтак методично правильною на уроці літератури є навчальна діяльність, спрямована на аналіз та дослідження проблем, що розкривають ідейно-тематичну основу й художню специфіку зображеного автором. Тобто, окреслюються глибинні зв'язки духовності зі світоглядом, культурою й творчістю митців, що засвідчує *культурологічне значення літературної освіти* та декларує людино- і світобудовну роль мистецтва слова [159, с. 8].

Отже, *літературознавча лінія сучасної шкільної літературної освіти* орієнтована на поєднання історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання творів мистецтва слова у процесі їх текстуального вивчення, утвердження естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що в цілому сприяє формуванню читацької компетентності учнів.

### 1.3. Психолого-педагогічні засади розвитку методичної науки

**Н**ауково-практичне функціонування інноваційних освітніх процесів значною мірою зумовлюється ґрунтовними напрацюваннями суміжних наук. Для сучасної методики літератури базове значення мають психолого-педагогічні ідеї та теорії, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня та умови їх успішної педагогічної реалізації. У предметній методиці закладаються психологічні основи цілеспрямованого навчально-виховного процесу, об'єктивоване прогнозування достатньо високих його результатів.

В аспекті досліджуваної проблеми актуальними є такі психолого-педагогічні передумови ефективної реалізації навчання літератури:

- вчення про закономірності розумового розвитку та формування творчих здібностей учнів (Л. Виготський, Б. Додонов, Г. Костюк, В. Сухомлинський);
- доктрина асоціативності засвоєння знань (С. Рубінштейн, Ю. Самарін);
- теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Тализіна);
- теорія узагальнення способів пізнання (А. Бодальов, Д. Ельконін, В. Давидов);
- вчення про операційні структури мислительної діяльності (І. Пасічник) та суб'єктний досвід (І. Якиманська);
- характеристики вікової та педагогічної психології (Г. Абрамова, Г. Костюк, О. Скрипченко, Л. Долинська);
- вчення про педагогічні системи розвивального навчання (Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Громцева, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук);
- ідеї гуманістичної психології (М. Савчин);
- концепція гуманістичного навчання на засадах толерантності та партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу (В. Сухомлинський);
- дослідження процесів модернізації та інтеграції освіти (О. Локшина, О. Савченко);

- теоретичні засади сучасної української педагогіки (О. Вишневський);
- теорія діяльнісного підходу щодо розвитку особистості (С. Рубінштейн);
- дослідження про особливості художнього сприймання та основні види аналітико-синтетичної роботи учнів із художнім твором (О. Никифорова);
- педагогічні засади компетентнісного навчання (Н. Бібік, А. Хуторської);
- вимоги до сучасного уроку в школі (В. Онищук, М. Поташник).

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що формувальне значення навчання і виховання насамперед полягає у засвоєнні учнями знань, виробленні прийомів розумової діяльності, формуванні загальнолюдських морально-етичних цінностей та естетичної свідомості.

Пріоритетним в організації навчально-виховного процесу на уроках літератури є вчення про закономірності й умови психічного розвитку, суб'єктні можливості учнів різного шкільного віку, що в цілому впливає на успішну реалізацію завдань особистісно та компетентісно зорієнтованого навчання, визначення шляхів цілеспрямованого духовного, культурного розвитку учнів на гуманістичних засадах та визначає інтеграційний характер шкільної літературної освіти. Як переконує М. Поташник, «слабкі знання особистості учня і класних колективів зумовлюють уроки-блізнюки в різних класах і неможливість зіпертися на особливості учнів, знайти оптимальний для конкретної дитини або групи дітей варіант методики навчання» [270, с. 27].

Вікові особливості емоційно-чуттєвої та розумової сфер підлітків і юнацтва, що розкривають їхні особистісні якості характеру, визначають специфіку сприймання учнями художнього твору, засвідчують рівень розуміння його змісту, сприйняття виражених автором загальнолюдських і національних моральних та естетичних ідеалів, впливають на здатність проектувати духовні категорії художнього твору на конкретні життєві ситуації.

На основі результатів вітчизняних досліджень вікової та педагогічної психології опорними у навчанні літератури визначаються такі особистісні загальні характеристики учнів-підлітків:

- активне формування самосвідомості, оцінка власної діяльності, усвідомлення життєвої перспективи;

- достатній рівень розвитку пам'яті та відтворювальної уяви, що сприяє конкретно-чуттєвому сприйманню художнього твору; механічне запам'ятовування переходить до смислового, а відтворююча уява взаємодіє з творчою;
- розвиток пізнавальної діяльності, усного та писемного мовлення, збагачення словникового запасу; мовний чинник стає вагомим у формуванні самосвідомості підлітка та його соціальної адаптації;
- наївно-реалістичне бачення художніх картин та образів, особливо персонажів, що викликає почуття емпатії (переважно учні 5-6 класів) та продукує безапеляційні судження про «позитивних» і «негативних» літературних героїв;
- емоційне сприймання відтвореного письменником, ідеалізація образів-персонажів, активізація творчої уяви, діалог із художнім твором, його автором;
- формування теоретико-літературних знань, активізація абстрактного мислення; прагнення до широких смислових зв'язків із життєвими реаліями, розвиток рефлексії;
- формування здатності розуміти прекрасне у творах мистецтва слова, встановлення зв'язків із іншими творами й видами мистецтва;
- формування вмінь пізнавальної діяльності (планування, осмислення, контролювання та аналіз результатів);
- прагнення до самостійності;
- усвідомлення суспільних цінностей, формування морально-етичних норм і способів поведінки [67].

Таким чином, учні доводять, що підлітки мають достатні психологічні передумови для успішної самостійної життєдіяльності, вказують на сформований у них тип мислення, що забезпечує адекватне розуміння навколишнього світу та сприймання художнього тексту [1, с. 458; 306, с. 174]. В учнів основної школи, як зазначав Г. Костюк, підвищується рівень мислення, оскільки формується здатність до розгорнутих міркувань та висновків: від засвоєння окремих понять — до теоретичного мислення [306, с. 296-298]. Розвиток мислення підлітків, підкреслював учений, пов'язаний із формуванням у них здатності усвідомлювати особистісний процес міркування, роздумування [166, с. 247].

Особливостями юнацького віку (15-18 років) дослідники називають:

- удосконалення форм мислення, здатність до образних і понятійних узагальнень, усвідомлення необхідності оволодіння прийомами розумової діяльності;
- схильність до рівноправного спілкування з однолітками та старшими, партнерської взаємодії, творчого діалогу, свідоме й критичне ставлення до себе та інших; прагнення до самоідентифікації;
- зацікавленість у здобутті якісної освіти; спрямованість у майбутнє як характерна ознака юнацтва;
- вияв максималізму в судженнях і вчинках; спілкування на основі протилежностей — уособлення та колективізму, індивідуального та загального; потреба в усамітненні та водночас у спілкуванні з однолітками;
- розвиток самостійності й творчості;
- естетична чуттєвість;
- здатність самостійно оцінювати художні твори та зосереджуватися на суспільно вагомих життєвих цінностях.

Отже, аналіз фахової літератури у контексті означеної проблеми дає підстави для висновків про визначальний вплив вікових психо-фізіологічних особливостей підлітків та юнаків на:

- розвиток духовного світу особистості (емоційно-чуттєвої, інтелектуальної та морально-естетичної сфери);
- формування гуманістичного світогляду;
- набуття ключових і предметних компетентностей;
- вироблення індивідуально значущої й соціально виваженої поведінки на засадах толерантності та взаєморозуміння.

У шкільній практиці означені процеси реалізуються за умов системного навчання, що «...являє собою здійснювану під керівництвом учителя пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння ними знань, вироблення вмій, навичок, передбачених шкільними програмами» [306, с. 78]. Зауважимо, що нині таке розуміння потребує певного уточнення, що зумовлено однією з вимог гуманістичної психології — розглядати особистість як цілісність, а не сукупність окремих елементів (рефлексів, пізнавальних процесів, інстинктів тощо). Гуманістична психологія, як пояснює М. Савчин, об'єднує філософів, психологів, педагогів, соціологів у пошуках визначення оптимального способу існування людини в нових соціально-економічних умовах, гуманістичний характер якої визначається спрямуванням на розвиток індивідуального «Я»

особистості в її інтересах, що відповідає основним завданням гуманізації освіти [322, с. 56]. Тобто, наголошується на важливості формування цілісної особистості з урахуванням її індивідуальних потреб та суспільних запитів.

Зосередженість на вікових психологічних особливостях школярів обумовлює необхідність розкриття специфіки художнього сприймання, без усвідомлення якої навчання літератури не матиме належної методичної ефективності. За основу беремо положення і висновки О. Никифорової про види аналітико-синтетичних процесів сприймання літературного твору; стадії художнього сприймання; умови повноцінного осмислення художнього твору. Дослідниця визначала три види аналізу й синтезу, що здійснює читач під час сприймання художнього тексту:

- аналіз та синтез звуків і слів — «фундамент сприймання літератури»;
- розумові дії, спрямовані на поділ тексту, розгляд основних його частин і співвідношень між ними та висновки про зміст твору;
- аналітико-синтетичні процеси відтворення прочитаного, що пов'язано з емоційно-естетичним осмисленням його значення [231, с. 100].

Перший вид характеризується тим, що розумові дії над текстом можливі лише за умов правильного сприймання змісту окремих слів та в їх контексті. Як зазначав Є. Сверстюк, «елементарною умовою правильного читання є сприймання смислу слова в контексті», що цілком узгоджується з теорією образу-слова О. Потебні [330, с. 41]. Саме з розрізнення «словникового» та контекстного значення слова починається розбір художнього твору. Другий вид розумової діяльності корелює з академічним визначенням літературного аналізу [371]. Третій вид аналізу означає реконструкцію в свідомості читача картин твору в його цілісності, що викликає нові й осмислені емоції естетичного рівня. Образні елементи тексту постають в уяві читача не розрізнено, а цілісно, внаслідок чого виникають нові враження, окреслюється головна думка художнього твору, формується яскраве враження від змісту і значення прочитаного. Тобто, акцентується на системному, зокрема структурно-функціональному, підході до вивчення художнього твору в активній взаємодії його змісту і форми.

У процесі сприймання художнього твору різні види аналітико-синтетичних дій реалізуються в логічній послідовності: від безпосередніх емоційних вражень від прочитаного до досягнення естетичного потенціалу художніх картин і тексту в цілому. Орієнтуємося на дослідження О. Никифорової, яка визначила три стадії художнього сприймання твору:

- емоційно-відтворювальна робота читачів;
- мислительна робота над текстом;
- особистісне засвоєння змісту і значення твору, осмислене й цілісне відтворення прочитаного [231, с. 9-11].

Перша стадія характеризується домінуванням читацької уяви та безпосереднім відтворюючим сприйманням тексту. Друга — означає активізацію пізнавальної діяльності учнів, що спрямована на ідейно-художній аналіз твору. Третя стадія характеризується глибокою взаємодією емоційної думки й осмисленого почуття, свідомим ставленням до прочитаного, його естетичним сприйняттям та інтерпретацією. Певні види аналітико-синтетичної діяльності корелюють із відповідними стадіями опрацювання художнього твору та є основою для типології аналітико-синтетичних умінь учнів-читачів і відповідних їй систем пізнавальних завдань.

Реалізація різних видів аналітико-синтетичних процесів передбачає дотримання певних умов роботи над художнім текстом. Так, О. Никифорова вказувала на такі умови повноцінного сприймання художнього твору:

- сформованість мислительних операцій та операцій уяви, що дозволяють читачеві безпосередньо сприймати особливості тексту та його художні образи;
- виділення всіх образних елементів тексту, прийомів їх творення, що сприяє глибокому досягненню прочитаного;
- встановлення співвідношень між образними частинами тексту;
- узагальнення образних компонентів твору та його цілісна оцінка [231, с. 102-104].

Отже, всі види аналітико-синтетичних операцій над текстом, етапи та умови його сприймання є спорідненими, що забезпечує їх активну взаємодію, вказує на оптимальний шлях осмислення ідейно-художнього змісту та його естетичного значення: від без-

посереднього спостереження художніх картин до їх емоційно-логічного сприйняття, усвідомлення і глибокого осягнення.

Слушною є думка Є. Сверстюка, який зазначав, що «процес читання є по суті відтворенням відповідних до тексту уявлень, понять, думок і почуттів, що веде до розуміння змісту і художніх цінностей твору» [329, с. 40]. Осмислене прочитання художнього твору формує адекватне ставлення до зображених автором подій, проголошених моральних і естетичних цінностей, сприяє особистісному розвитку учня-читача, надає естетичне задоволення від співпереживання прочитаного, спонукає до рефлексії та водночас удосконалює читацькі компетенції щодо аналізу, синтезу та інтерпретації твору. Зазначимо, що ефективність розвитку в учнів аналітико-синтетичних умінь передбачає врахування теорії навчального розвитку Л. Виготського. Вчений допускав, що розвивальне навчання орієнтує на створення таких навчальних ситуацій, у процесі яких учні виконують розумові дії, що послідовно ведуть до розв'язання пізнавальних завдань і закріплюються в свідомості школярів. Таким чином, ефективна організація педагогічного процесу визначається врахуванням вікових особливостей школярів та ідей розвивального навчання.

В аспекті завдань літературного навчання вмотивованим є твердження Ж. Піаже про єдність чуттєвого й когнітивного як протилежних і водночас взаємообумовлених якостей інтелекту [258, с. 56-59]. Тобто, процес вивчення літератури передбачає не лише проведення аналітико-синтетичних операцій, а й емоційно-логічну діяльність учнів-читачів, виявлення їхніх інтелектуальних почуттів, що виражають ставлення до зображеного в творі. Г. Костюк характеризував перехід «від чуттєвого до мисленого» як розвиток аналітико-синтетичної діяльності, що лежить в основі психічного становлення особистості. «Аналіз і синтез, — пояснював учений, — є протилежними і водночас нерозривно пов'язаними між собою процесами», що актуалізують філософський закон тотожності протилежностей та закон обертання методу (аналіз-синтез) [166, с. 209]. Тому апеляція до прогресивних психолого-педагогічних теорій доводить методичну важливість організації аналітико-синтетичної роботи над художнім твором.

Отже, твердження Г. Костюка про структурування та системну організацію навчального процесу як важливий фактор успішного навчання узгоджуються з філософським вченням Декарта



про пізнання, ідеями Ж. Піаже щодо розумової діяльності особистості та літературознавчими концепціями структурної організації літературного твору (М. Сапаров).

Одним із важливих завдань ефективної побудови освітнього середовища психологи визначають розумову організацію особистості, що виражається в широкому запасі знань, їх упорядкованості та готовності до застосування [322, с. 10]. Орієнтуючись на засади гуманістичної психології, зважаємо на те, що інтелект забезпечує учням здобуття знань про основи наук, зокрема про літературу як мистецтво слова, сприяє орієнтуванню серед суміжних мистецтв і формуванню міжпредметних знань. Із огляду на визначені психологічні передумови реалізації освітніх завдань, переконливою є *тенденція вивчення літератури у взаємозв'язках із іншими видами мистецтва та в широкому контексті міжпредметних знань*. Отже, різновекторний діалог знань і культур розкриває інтеграційну функцію шкільної літературної освіти, що сприяє формуванню моральних цінностей та всебічному розвитку юної особистості в цілому.

Розуміння навчальної діяльності школярів співвідноситься з поняттям здобуття знань, що ґрунтується на психологічних теоріях цієї діяльності. Такий процес як головна характеристика психології творчості та домінанта сучасної шкільної освіти є важливим фактором саморозвитку особистості, що Г. Костюк отожднював із її психічним розвитком, а О. Вишневський визначав умовою, коли «людина сама себе створює в процесі праці та через працю» [66, с. 53]. Так, основою саморозвитку особистості є її природні якості й нахили, які необхідно послідовно розвивати, дотримуючись принципів природовідповідного навчання (за Г. Сковородою), зокрема в процесі самостійної пізнавальної діяльності (С. Рубінштейн), активізуючи суб'єктний потенціал кожного учня (І. Якиманська). Основою системного розвитку знань і розуму особистості є теорія асоціативності формування знань (С. Рубінштейн, Ю. Самарін), згідно з якою системні знання про певний об'єкт означають різнопланові асоціації:

- одиничні, що виникають на основі локального досвіду;
- предметні, що складаються з рядів локальних асоціацій у межах предметної (зокрема, літературної) галузі знань;
- міжпредметні, які передбачають широкі зв'язки з іншими галузями знань [323].

Отже, поняття про розумовий розвиток особистості пов'язується із розумінням складної структури різнопредметних систематизованих знань, що зумовлюють вибір оптимальних методів і засобів навчальної діяльності. Таким чином, окреслюється важлива в предметній методиці *тенденція інтелектуалізації уроку літератури*, що передбачає збалансовану роботу над художнім твором — організацію мислительної діяльності учнів із урахуванням її емоційно-чуттєвого компоненту.

Для визначення основних тенденцій розвитку методики навчання літератури важливе значення має *психологічна теорія поетапного формування розумових дій*, зокрема її твердження щодо орієнтовної основи дій у навчанні. Так, П. Гальперін виокремлював такі її етапи:

- ознайомлення зі складом та послідовністю майбутніх дій — їх орієнтовною основою;
- виконання дії у зовнішній формі в практичному плані з реальними предметами;
- виконання дії без опори на зовнішні предмети; перенесення дії із зовнішнього плану в план усного (зовнішнього) мовлення;
- перенесення зовнішнього (усного) мовлення у внутрішній план («про себе»);
- виконання дії у плані внутрішнього мовлення з відповідними змінами і скороченнями, з виходом зі сфери свідомого контролю і переходом на рівень сформованих таким чином інтелектуальних умінь [82, с. 168].

Однак у шкільній практиці розуміння поетапного навчання літератури часто обмежується реалізацією виховної функції уроку (зокрема, зосередженістю на морально-етичній проблематиці художнього твору). Зауважимо, що згідно принципу науковості, урок літератури як дидактична форма передбачає його проведення з обов'язковим дотриманням психологічних теорій розвивального навчання.

Отже, теорія поетапного формування розумових дій послідовно реалізується в процесі розвитку шкільної літературної освіти, що дає можливість «...простежити переведення зовнішніх соціально набутих нормативів аналізу художнього твору в індивідуально сформовану внутрішню модель художнього пізнання» [337, с. 10].

Актуальною в контексті дослідження є теорія змістового узагальнення знань Д. Ельконіна-В. Давидова, що в практиці шкіль-

ного викладання літератури передбачає створення можливостей для набуття учнями широкого обсягу знань і послідовного формування навчальних умінь, зокрема:

- визначення завдань, різноманітних за змістом і способами виконання;
- надання учням орієнтовної основи дій, необхідних для виконання навчальних завдань;
- перевірку відповідності учнівських дій рекомендованій орієнтовній основі;
- відстеження міри набутого суб'єктного досвіду виконавців [400, с. 219].

Із огляду на це, під час виконання навчальних розумових дій відбувається їх засвоєння у формі узагальнених теоретичних способів розв'язання практичних завдань, що сприяє розвитку теоретичного мислення, творчих здібностей та розширенню інтелектуального світогляду учнів. Важливо, що розв'язання у такий спосіб не лише часткових методичних проблем, а й загальноосвітніх у цілому є доцільним, оскільки впровадження ідей розвивального навчання має методологічне значення для організації системи якісної шкільної літературної освіти загалом і визначення тенденцій її розвитку зокрема.

Шкільне навчання (також і літературне), на думку І. Лернера, повинно:

- а) «охоплювати основні типи доступних для учнів аспектичних проблем» освіти;
- б) передбачати відповідні методи, «втілені в узагальнених способах вирішення»;
- в) орієнтуватися на організацію творчої діяльності учнів;
- г) мати різні рівні складності відповідно до ступеню навченості школярів;
- д) враховувати дидактичні основи структурування змісту завдань. [266, с. 31-36].

Отже, психолого-педагогічні концепти Д. Ельконіна-В. Давидова та І. Лернера мають засадничу роль для організації ефективного вивчення літератури в школі на основі партнерської взаємодії суб'єктів навчання. Їх урахування сприяє розвитку теоретичного мислення та читацької компетентності учнів, що в цілому може засвідчувати *тенденційний характер упровадження особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтерсуб'єктного навчання літератури.*

У контексті досліджуваної проблеми актуальними є ідеї *діяль- нісної педагогіки* В. Паламарчук, що корелюють із нормативними положеннями чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, яким *діяльнісний підхід* визначається як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [273].

Науковець розробила систему формування загальнонавчальних умінь учнів відповідно до їхніх психо-вікових характеристик та запропонувала схеми виконання завдань репродуктивного і творчого характеру, зокрема й на уроках літератури. Вчена наголошує на важливості формування вміння пояснювати ключові поняття, визначати головне у навчальному матеріалі та розвивати основні форми мислення учнів (конкретизувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати). Такі дидактичні настанови співвідносяться із основними принципами *особистісно орієнтованого підходу до навчання*, що забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів.

Поглиблюючи в педагогічному просторі теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, вчення Л. Виготського про модельоване навчання та ідеї Г. Ващенко щодо системного та формального розумового виховання учнів, дослідниця пропагує системно-структурний підхід у навчанні, наголошує на необхідності структурування змісту навчального матеріалу та формуванні в учнів умінь використовувати методи наукового пізнання. В. Паламарчук акцентує на раціональності структурування пізнавального пошуку, формулюванні порушеної проблеми, визначенні етапів її вирішення, повторенні правил-орієнтирів необхідних прийомів діяльності, складанні опорних схем розв'язання навчальних завдань, формулюванні висновків про способи вирішення проблеми [247, с. 199].

Отже, педагогічна концепція розвивального навчання, запропонована В. Паламарчук, має міцне психологічне обґрунтування, що підтверджує доцільність її впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема й у процесі вивчення української літератури.

У нашій роботі враховуємо основні положення сучасної педагогіки щодо:

- процесу навчання та його функцій;
- партнерської взаємодії вчителя й учнів;
- форм і засобів навчальної діяльності школярів, зокрема й самостійної;
- мотивації та диференціації організації учнівської діяльності як передумов успішного навчання;
- знань, умінь і навичок учнів як рівнів засвоєння навчальної інформації;
- контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів [66].

Зважаємо на те, що у шкільній освіті реалізується триєдина мета: навчання, розвиток та виховання особистості. У процесі навчання учні накопичують інформацію та розвиваються способи її набуття, внаслідок чого виробляється «певний інструментарій успішної взаємодії із зовнішнім середовищем», а також формується здатність до орієнтації та саморегуляції, чим забезпечується життєдіяльність особистості [66, с. 56]. Таким чином, педагогічний процес орієнтовано на інтереси учнів, що свідчить про гуманізацію національної школи та реалізацію принципів педагогіки співробітництва. «Учневі необхідно, — зауважує О. Вишневський, — повернути статус суб'єкта навчальної дії і спрямувати його зусилля на предмет» [66, с. 54].

Значимість проблеми набуття учнями предметних знань і досвіду практичної діяльності, що забезпечує умови для їхнього саморозвитку, обумовлює *тенденцію сучасної методики навчання літератури щодо формування творчої особистості*. Ретроспективний огляд означеного питання дозволяє апелювати до напрацювань С. Русової, яка свого часу акцентувала на необхідності розвитку в учнів розумових здібностей та активної думки. Суголосними є роздуми Г. Ващенко щодо вироблення загальнонавчальних умінь школярів як основи продуктивного мислення і творчої діяльності особистості [60].

Самостійна творча діяльність учня — одна із необхідних умов формування діяльнісної особистості. За переконанням І. Зязюна, у цьому процесі втілюються ідеї філософії педагогічної дії, що передбачає вільне навчання та особистісну свободу [134, с. 303-304]. Важливо забезпечити учневі можливість самостійно визначати

мету власної пізнавальної діяльності, обирати шляхи її досягнення, діяти й оцінювати результати роботи.

Учені-методисти рекомендують у шкільній практиці, окрім індивідуального виконання навчальних завдань, широко застосовувати групову форму роботи. Таке навчання, що обумовлене класно-урочною системою, вдосконалює її шляхом оптимального поєднання макро- і мікроформ навчального процесу. Групова організація навчальної діяльності передбачає партнерську взаємодію її учасників, відповідає завданням розвивального інтерсуб'єктного навчання та забезпечує ефективне управління якістю учнівських знань [242, с. 70-90].

Окрім того, необхідно акцентувати на психолого-педагогічних умовах, що також суттєво впливають на результативність сучасного уроку української літератури: «...1) постійний зв'язок нових знань з вивченими; 2) створення системи пізнавальних завдань; 3) використання практичних робіт учнів як джерела нових знань і способів діяльності; 4) конструювання і переконструювання набутих знань; 5) використання схематичної наочності, різноманітної символіки тощо; 6) словесний опис учнями системи виконуваних дій та її обґрунтування; пояснення ролі виучуваних фактів, явищ у загальній системі знань» [151, с. 10].

У сучасній методиці навчання української літератури увиразнюється виявлення індивідуального професійного стилю педагога-словесника, зокрема щодо створення навчальних моделей уроків, що обумовлює необхідність формування суб'єктного потенціалу учасників педагогічного процесу, вдосконалення вмінь самостійного виконання учнями пізнавальних завдань із літератури. Враховуючи ідеї Д. Ельконіна і В. Давидова щодо моделювання цілеспрямованого навчання, І. Якиманська наголошувала на важливості розвитку творчого мислення учнів та накопичення їхнього суб'єктного (діяльнісного) досвіду, що в цілому сприяє становленню особистості. Отже, прослідковується *тенденція поєднання процесуального й особистісного аспектів літературного навчання*, які корелюють із основними завданнями *особистісно орієнтованої шкільної освіти*, що визначається спрямованістю «на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні» [273].

Представники гуманістичної психології вважають навчання ефективним засобом особистісного зростання учня, розвиток яко-

го відбувається відповідно до його психо-вікових особливостей та індивідуальних інтересів [314, с. 524-524]. Таким чином, ідеї особистісно орієнтованого навчання співвідносяться з об'єктивною необхідністю врахування духовно-культурних потреб кожної людини та суспільства в цілому, внаслідок чого виокремлюється культурологічний аспект практикування психолого-педагогічних теорій у шкільному вивченні літератури.

Процес осмислення художнього твору психологи тісно пов'язують із особистісним розвитком учня, акцентуючи на необхідності врахування психологічного аспекту читацької діяльності, що спрямована на пізнання людини як головного об'єкта художнього зображення [312, с. 4]. Літературознавці, зокрема В. Марко, Л. Рожина, розробляючи проблему декодування читачем інформації, відображеної в художньому творі, пояснюють: «Відкриття для себе психологічної інформації, практично невичерпної в художніх творах, надає реципієнту можливість проникнення в невідомий йому до цього світ людських почуттів і роздумів, недоступний для наукового пізнання» [312, с. 25]. Таким чином, сформовані в учнів уміння літературознавчого та психологічного аналізу художнього твору забезпечують глибоке усвідомлення його ідейно-естетичного значення.

Розуміння учнями змісту і структури художнього твору обумовлює розвиток їхньої емоційно-сміслової сфери, формування сенситивності та естетичної вразливості, вироблення позиції щодо естетичної оцінки творів мистецтва [312, с. 71-72]. Так, сутність образу-персонажа виражається через якості його характеру, передусім моральні, а структура образу-персонажа — через прийоми його творення (опис вчинків і поведінки, думок і прагнень, стосунків із іншими людьми, ставлення до природи та суспільства тощо). Специфіка читацької діяльності визначається тим, що передбачає вплив компонентів змісту образу-персонажа на можливе увиразнення певних рис характеру реципієнта. Психологи переконують, що аналітико-синтетичні процеси в свідомості суб'єкта, формування теоретичних узагальнень відбуваються внаслідок накопичення понятійних знань, розширення досвіду діяльності особистості, що сприяє її інтелектуальному зростанню [41, с. 6, 18]. Тому в процесі вивчення художнього твору актуалізуються не лише знання учнів та вдосконалюються їхні читацькі вміння, а й увиразнюються особистісні якості, зокрема морально-етич-

ної та емоційно-вольової сфер, що безпосередньо впливають на вироблення адекватного сприйняття художнього твору та його вмотивовану оцінку.

Поєднання емоційно-чуттєвого та раціонального чинників у процесі аналітико-синтетичної роботи над художнім твором передбачає глибоке розуміння учнями-читачами змісту твору та усвідомлення його ідейно-художнього значення. Слушною є думка психологів, які вважають, що саме емоції енергетично розкривають поведінку особистості, зумовлену оцінкою отриманої інформації [108, с. 38]. Емоційно-логічна перцепція художнього твору є важливою умовою повноцінного сприймання явищ мистецтва слова, що надає цьому процесу осмисленості, готує особистість до свідомої соціальної взаємодії в різних виявах та впливає на її духовний світ у цілому. Таким чином, увиразнюється *психологічний аспект шкільного вивчення літератури*, зокрема актуалізується проблема діалогічного спілкування з творами мистецтва, що передбачає вплив художніх явищ на формування світогляду учня-читача.

На розвиток методичної науки та практичну реалізацію її теоретичних положень помітно впливає *світова тенденція стандартизації змісту шкільної освіти* як інструменту забезпечення її якості на рівні державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів [194]. Процес засвоєння змісту освіти передбачає відповідні види, способи, засоби навчальної роботи та умови її успішного проведення, однією із яких є цілеспрямована і послідовно організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що співвідноситься з сучасними освітніми тенденціями.

*Тенденція стандартизації змісту шкільної освіти* посилюється через увиразнення і коригування її мети, прогнозування очікуваного результату, встановлення критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів, оновлення змісту навчальних програм із літератури. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти унормовано поняття *компетентнісного навчання* як навчально-виховного процесу, орієнтованого «на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [273]. Оволодіння ними сучасні дослідники визначають як інтегровану здатність особистості, необхідну їй для виконання навчальних завдань та успішної життєдіяльності в цілому [194, с. 132]. Рівень



сформованості унормованої в чинному Державному стандарті *літературної компетентності учнів* співвідноситься із стандартизованими вимогами сучасних навчальних програм із української літератури щодо підготовки компетентного суб'єкта навчальної діяльності. Акцентується на тому, що набуття *предметної компетентності на уроках української літератури* досягається шляхом розвитку в учнів інтересу до художньої літератури і потреби у систематичному читанні, вироблення вмінь читацько-пізнавальної діяльності, формування гуманістичного світогляду, національних і загальнолюдських цінностей [371].

Уміння вчитися, самостійно здобувати знання розглядаються вченими як важлива умова для навчання індивідуума впродовж усього життя. Окрім того, певні компетентності набуваються особистістю не лише в процесі шкільної освіти, а й унаслідок впливу чинників навколишнього середовища [28, с. 408-409]. Таким чином, у сучасній шкільній літературній освіті виразними є *тенденції стандартизації змісту освіти як її якісного результату та компетентнісного навчання*.

Отже, основоположними психолого-педагогічними концептами, що обумовлюють тенденції розвитку сучасної вітчизняної методичної думки, є психологічні теорії формування знань і розумових дій учнів; вчення про вікові особливості психічного розвитку та художнього сприймання школярів; концепція педагогічної дії, спрямованої на утвердження розвивального навчання і формування вільної особистості, здатної до самонавчання та саморозвитку; вчення гуманістичної психології щодо реалізації проблеми цілісного формування особистості; положення про стандартизацію змісту освіти; ідеї особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтерсуб'єктного навчання в школі.

## Розділ II.

### ЕТАПИ Й УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДИДАКТИКИ

#### 2.1. Періодизація розвитку методики навчання літератури

**П**еріодизація будь-якого процесу дає можливість виявити не лише основні тенденції його поступу, але й їх еволюцію на кожному історичному відрізку часу. Визначаючи етапи розвитку методичної науки, важливо обрати критерії для розроблення її періодизації. Зазначимо, що сучасні дослідники зародження і розвитку освіти в Україні здебільшого співвідносять із історичними умовами [22; 114]. Тому слушним є твердження науковців, що «в більшості наявних періодизацій розвитку освіти в Україні кінця ХХ століття визначено етапи, пов'язані в основному з розвитком історичної науки або із соціально-економічними реформами у суспільстві, що недостатньо розкриває соціокультурні і саме педагогічні чинники» [181, с. 7]. Вважаємо, що проблема визначення основних тенденцій розвитку вітчизняної методики літератури як науки і практики передбачає висвітлення хронології та закономірностей українського культурного поступу, оскільки існує взаємозв'язок освіти і культури. «Глибокий гуманістичний зміст

української культури, — вважають культурологи, — її значення для творчого самоусвідомлення багатьох поколінь українського народу в національному саморозвитку та світовій цивілізації зумовили об'єктивне перетворення її на цілісну систему духовного світу українців» [176, с. 322].

Вивчення історії української методичної науки обумовлює проблему визначення етапів її розвитку та об'єктивної характеристики кожного з них. Так, першим науковим дослідженням із історії методики навчання української літератури є нариси О. Мазуркевича, в яких послідовно і аргументовано висвітлюються педагогічні ідеї провідних представників української культури, передусім, педагогів, письменників, громадських діячів [203]. Окрім того, шляхи розвитку цієї предметної дидактики схарактеризовано в багатьох науково-методичних працях, у яких системно викладено її теоретичний курс та практичні положення (Т. Бугайко і Ф. Бугайко, Н. Волошина, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Лісовський, А. Ситченко, Г. Токмань). Учені-методисти розкривають етапи, джерела й основні чинники розвитку методики навчання літератури, вказують на зміну історичних епох і суспільних потреб, коментують ідеї науковців-методистів та інших гуманітаріїв, передусім філософів, педагогів, літературознавців і письменників, висвітлюють глобалізаційні та інтеграційні процеси в освіті, характеризують традиційні методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності, а також акцентують на продуктивності використання нових інформаційних технологій вивчення української літератури. Історію вітчизняної методики літератури частково висвітлено у дослідженні О. Семенової і Л. Базиль, у якому на матеріалі наукових джерел 20-30-х рр. ХХ століття простежуються тенденції становлення шкільної літературної освіти в Україні, характеризуються перші педагогічні проекти радянської школи та визначається внесок тогочасних видатних учених, зокрема О. Дорошкевича, О. Білецького та А. Машкіна, у розвиток методики навчання літератури в школі [332]. Однак проблема цілісної періодизації методики навчання української літератури залишається недостатньо розробленою і потребує спеціального дослідження. Основною умовою для визначення періодизації, презентованої в нашій роботі, є співвіднесення змін у соціально-культурному житті України та в розвитку її літературної освіти в різні історичні періоди з якісними змінами в змісті й методах

шкільного вивчення літератури. З огляду на це переконливим видається звернення до історико-педагогічних та культурологічних досліджень, що представляють широку панораму суспільно-політичних і культурних подій, на тлі яких відбувалися педагогічні процеси, зокрема й у методиці навчання літератури [420; 434].

Системний погляд на духовні джерела українського народу визначається багатофункціональністю культурного простору, формує поняття про українську культуру як категорію, що співвідноситься з різними сферами суспільного життя, передусім із мистецтвом та гуманітарними науками. Тому *періодизація української культури має методологічне значення для характеристики основних етапів становлення та розвитку методики навчання літератури в школі та підтверджує їх часткову кореляцію*. Вчені встановлюють такі періоди історичного поступу української культури:

- 1) період «від її витоків і до прийняття християнства»;
- 2) «існування княжої держави — Київської Русі та Галицько-Волинського князівства»;
- 3) «литовсько-польська доба»;
- 4) «козацько-гетьманська доба»;
- 5) «від часів зруйнування Гетьманщини і до початку ХХ ст.»;
- 6) час «нового міжвоєнного та повоєнного поневолення України її східними та західними сусідами й охоплює період від початку ХХ ст. до кінця 80-х рр.»;
- 7) «від кінця 80-х рр. і до сьогодні» [144, с. 324-337].

Визначаючи етапи розвитку української культури, важливо зосередитися на таких факторах духовності, як людиноцентризм та естетичний ідеал конкретної історичної епохи, які відповідають основним положенням філософії антропоцентризму, що є пріоритетною й для сучасного національного освітнього простору [115]. Таким чином, *умовним орієнтиром у визначенні хронологічних меж розвитку методики навчання літератури обираємо характеристику історичних періодів національного культурного поступу*.

Сучасні дослідники пов'язують поняття педагогічного ідеалу з уявленнями про досконалу людину, ідеал особистості, що має історичний характер [144]. Так, обмежений духовний світ стародавніх людей був зумовлений залежністю духу від фізичних властивостей тіла. В античному світі домінував ідеал добра, краси й істини, що мав гуманістичну виразність, оскільки передбачав гармонійний розвиток особистості. Розуміння людини як «осереддя гуманнос-

ті» найбільш чітко ознаменувалося в епоху християнства, зокрема у вченні Я. Коменського особистість вже розглядається як суб'єкт виховання [115, с. 25]. Відтак формування особистості сприймалося як зростання її духовності у зв'язках із Богом, а виховний ідеал народу визначався його світоглядом та віковим буттям, що мають особливості, характерні для певної історичної епохи [115, с. 71-74]. Саме за часів поширення ідеалів християнства, як наголошував І. Крип'якевич, в Україні почали розвиватися освіта і наука, з'явилися перші школи і навчальні книги [144, с. 44]. Отже, цілеспрямоване виховання особистості в добу українського Середньовіччя відбувалося за умов утвердження системної шкільної освіти.

*Зародження основ педагогічної науки в Україні* вчені пов'язують із *першим періодом* розвитку вітчизняної культури, що тривав від її «витоків та до прийняття християнства» [144]. Тогочасну педагогіку можна позицінувати як родинну, оскільки старші члени сім'ї були вихователями для молодших [436].

Писемні згадки про перші школи детермінуються часами Київської Русі, тобто співвідносяться з *другим періодом національного культурного розвитку*, ознаменованого прийняттям християнства. Поява дяківських шкіл засвідчувала *формування системного навчання і виховання дітей*, метою якого була підготовка молоді до життя у гармонії з природою та суспільством. Про стан розвитку освіти означеного періоду «свідчить мовна педагогічна термінологія праслов'янського походження: наука, знання, вчення» [212, с. 20]. З формуванням класового феодального суспільства новий політичний статус Київської держави вимагав створення шкіл, у яких дітей службової знаті й духовенства готували до зовнішньої політичної та торгівельної діяльності [212, с. 20]. Створювалися двірцеві (для нащадків князів та бояр), монастирські (богословські) та єпископські школи вищого порядку, а також ремісницькі — для дітей нижчих верств населення. Формувалася система освіти, що потребувала забезпечення тогочасних шкіл навчальними книгами, із функціонуванням яких учені пов'язують зародження методичної науки в Україні [212, с. 35-36]. В основу змісту освіти таких шкіл «було покладено сім вільних мистецтв (наук): граматику, риторіку, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію і музику», тому їх виникнення як навчальних закладів асоціюємо з появою методичних книг і науки про навчання. Школи

тих часів залежали від наявності навчальних книг, що обумовлювало потребу в поясненні особливостей роботи з писемними джерелами, тому той період можна об'єктивно розглядати як етап зародження методики літератури. Зазначимо, що індивідуально-групова форма навчання, поширена у школах Київської Русі, є прототипом класно-урочної системи сучасної шкільної освіти [212, с. 35-36].

Наявність великої кількості релігійних книг та необхідність тлумачення їх змісту активізували пошуки оптимальних методів навчальної діяльності у тогочасних закладах освіти. Так, у «Ізборниках Святослава» подавалося пояснення теоретико-літературних понять, осмислення яких сприяло усвідомленому засвоєнню школярами художніх текстів, що також можна співвіднести з методичними настановами щодо вивчення літератури, зокрема висвітленими у трактаті Г. Херобоска «Про образи» [135]. Сучасні дослідження з історії педагогіки, розглядаючи проблему зародження дидактики як науки, доводять, що в писемних пам'ятках Київської Русі акцентувалося на значимості книги та освіти в особистісному становленні молоді та розвитку держави. Окрім того, викликають фаховий інтерес опис практикування сократівського методу навчання, ідеї книгочитання та правильного письма, спілкування народною, тобто слов'янською мовою, а також дидактичні поради, представлені у передмовах до деяких тогочасних книг [212, с. 56-68]. Таким чином, поступово виразнювалася *тенденція гуманізації шкільної освіти, зв'язку навчання з життєвими потребами особистості та суспільства*.

Методичне спрямування має «Повчання Володимира Мономаха дітям», у якому викладено актуальні й нині педагогічні ідеї щодо природовідповідності навчання, комплексного підходу до виховання та його зв'язку з життям [337, с. 11-12]. Орієнтиром у «Повчанні» є педагогічний ідеал, який у розумінні сучасних філософів становить комплекс пріоритетних для національної культури уявлень про досконалість людини та її призначення у світі.

Виховний ідеал українців виразився у пам'ятці давньоруської літератури «Слово о полку Ігоревім», що втілює ідеї гуманістичного, морального та патріотичного виховання особистості [144, с. 73]. Шкільна освіта того періоду «відбивала земні ідеали народних мас, їхні погляди на розумовий розвиток, формування трудових навичок, моральних якостей», передусім — патріотич-

них почуттів [212, с. 45]. Зокрема, у літописі «Повість минулих літ», що заклав основи вітчизняної історичної науки, наскрізною ідеєю визначається єднання народів слов'янських земель. Усі подальші етапи культурного розвитку тогочасного суспільства були пов'язані з модифікаціями національного виховного ідеалу в контексті суспільно-політичних умов.

Отже, *становлення вітчизняної методики навчання літератури (перший період її розвитку) доцільно співвіднести з другим давньоруським християнським періодом розвитку національної культури*, основна освітня концепція якого була сформульована в писемних пам'ятках «Слово о полку Ігоревім» та «Повість минулих літ».

*Третій період культурного поступу української нації*, що почався з усвідомлення православною елітою значущості своєї культури хронологічно визначається часами володарювання Великого Литовського князівства (середина XIV століття), за умов панування якого державною мовою була «руська», а правовою основою — «Руська правда». Цей історичний період визначався активізацією визвольних рухів українського народу проти польсько-литовського гніту, а також промосковськими настроями. Водночас зростав вплив тогочасної православної церкви, яка «...стала виконувати роль не лише опікуна української культури, а й чинника національної консолідації українського народу» [144, с. 328]. У той час намітилося протистояння між католицькою та православною церквами, відповідно загострювалася суперечність щодо пріоритету латинської чи грецької мов, тому обумовленою була потреба в реформуванні духовно-культурного життя народу.

У національно-визвольній боротьбі українського народу увиразнювалася *тенденція відродження вітчизняної культури та освіти*, концептуальною основою якої були *ідеї козацької педагогіки*, а освітніми осередками — братські школи, через які «почали поширюватися в Україні засади гуманістичної педагогіки», що є актуальним і нині [144, с. 328]. Новий тип школи — греко-слов'яно-латинська — втілював основні вимоги давньоруської культурно-просвітницької традиції, головною з яких визначалася консолідація духовних здобутків різних народів і культур, що є важливою ознакою і нинішнього європейського світогляду [6, с. 11].

На початку XVII століття в Україні діяло близько 30 братських шкіл, відкриття яких було зумовлено нагальною потребою в під-

готовці професійних педагогічних кадрів, поширенні проукраїнських навчальних закладів, створенні нових навчальних книг та розробленні методичних настанов щодо їх опрацювання. Братські школи були осередком згуртування національно свідомих українців, серед яких найбільш відомими є письменники і богослови Лаврентій Зизаній та Мелетій Смотрицький, сподвижницька діяльність яких впливала на розвиток тогочасної педагогіки, зорієнтованої на утвердження ідей національної освіти, зокрема щодо розроблення предметних методик. Зазначимо, що викладання навчальних дисциплін у таких школах проводилося рідною (українською) мовою, що сприяло формуванню національної свідомості школярів, а також значна увага приділялася їхньому розумовому та моральному вихованню. Таким чином, чітко визначався вектор розвитку національної освіти, а саме: від початкової братської школи до середньої школи-колегії та академії [212, с. 70]. Отже, зміцнювалася *тенденція розвитку шкільної освіти у контексті загальнолюдських і національних цінностей*, зокрема й щодо *розумового і морального розвитку особистості* [6, с. 12-13].

Початок книгодрукування в Україні (кінець XVI століття) обумовив активізацію процесу видання книг навчального призначення, зокрема «Букваря» І. Федорова, граматики та тлумачного словника П. Беринди, що сприяло розвитку методики навчання літератури. У тогочасній шкільній освіті набули розповсюдження методичні ідеї щодо врахування індивідуальних особливостей учнів, практикування методу лекції з елементами диспуту як основного у викладанні літератури. Введення до навчальних планів вищих навчальних закладів, зокрема Києво-Могилянської колегії, курсів викладання різних наук (філософії, історії, географії, геометрії, астрономії, психології, логіки, словесності тощо) обумовлювало реалізацію інтегративної функції освіти щодо формування цілісного світогляду учнів та здійснення їхньої різносторонньої підготовки до життя. Зазначимо, що методики викладання шкільних дисциплін означеного періоду були збагачені розробкою методичних посібників, окрім того укладалися каталоги навчальних книг та готувалися рекомендації щодо роботи з ними.

Отже, виховний ідеал *третього періоду розвитку вітчизняної культури, пов'язаний з історичними епохами Середньовіччя та Відродження, співвідноситься з другим періодом розвитку методики навчання літератури*, що визначався гуманістичним характером



шкільної освіти та її спрямованістю на формування патріотичних почуттів учнів.

*Козацько-гетьманська доба (четвертий період українського культурного розвитку)* ознаменувалася важливими історичними подіями, зокрема визвольною війною під проводом Богдана Хмельницького, що сприяло національному відродженню та зумовило приєднання України до Росії (1654). У зв'язку зі входженням України до складу Росії міцніли тенденції щодо централізації державної влади в суспільних відносинах, зокрема й в галузі освіти, що значно знецінювало її гуманістичну спрямованість. Тому закономірним було створення в Україні державних шкіл із російською мовою викладання. Однак домінантою розвитку української культури означеного періоду дослідники вважають поширення ідей козацтва, потужним осередком якого була Острозька школа [144, с. 330].

Розвиток національної культури у XVII-XVIII століттях відбувався в умовах розпаду українських земель і формування ринкових відносин, що об'єктивно сприяло консолідації різних українських територій, але наявною була потреба в оновленні змісту освіти та розвитку національної культури. Важливо, що в цей час запроваджувалася класно-урочна система навчання, призначенням якої була підготовка кваліфікованих спеціалістів для мануфактурного виробництва.

Вагомий вплив на розвиток тогочасної шкільної освіти мали педагогічні ідеї філософа Ф. Прокоповича, який убачав у освіті рушійну силу суспільного розвитку. Важливого значення вчений надавав питанню фахової підготовки вчителів, вибору певної методики викладання, відстоював необхідність перекладу книг на слов'янську мову, акцентував на дотриманні режиму навчання та порядку прочитання книг, рекомендував дотримуватися логічної послідовності в організації навчально-виховного процесу, вказував на доцільність заохочення школярів до вивчення предмету [6, с. 164-171]. Отже, цей період українського культурного поступу був зорієнтований на формування ідеалу особистості, відкритої до здобуття знань та готової працювати на суспільне благо.

Національний виховний ідеал зазнав невластивих йому впливів, що обумовлювали перевагу загальних, імперських, цінностей над особистими, внаслідок чого втрачалася самоцінність людини. У такому осмисленні філософським орієнтиром означеної епохи

є твердження П. Юркевича про людський дух як індивідуальний, а не родовий. Відтак гостро постало питання про європейський освітній ідеал, який асоціювався із вільним самовизначенням особистості та можливостями її самореалізації, що суперечило сутності російського кріпосницько-самодержавного устрою.

Знаковою постаттю тих часів є Григорій Сковорода, творчість та педагогічні погляди якого були сповнені гуманістичними ідеями, переконаннями про важливість природовідповідності у вихованні особистості, її розумового розвитку та морально-естетичного самовдосконалення. Основою саморозвитку кожної людини філософ уважав самопізнання, важливим дидактичним засобом визначав різні вправи, творчі роботи, а умовами успішного навчання школярів — їхню самостійність і наполегливість. Орієнтуючись на народний виховний ідеал, митець відстоював пріоритет традиційного родинного виховання, зокрема важливу роль матері у процесі становлення юної особистості [436].

У період перебування Правобережної України під владою Польщі та Австро-Угорщини відбувалася денационалізація українського населення, знецінювалася сутність національної освіти, зокрема закривалися братські школи, натомість активізувалася діяльність католицьких.

Таким чином, характерними ознаками *четвертого культурно-історичного, а відповідно третього, духовно-просвітницького, періоду розвитку методики навчання літератури*, можна вважати «творче поєднання східнослов'янської традиції (вивчення грецької і старослов'янської мов, православ'я) і західноєвропейської (вивчення латинської мови, завдяки якій молодь прилучилася до наукових і культурних цінностей Західної Європи)» [212, с. 81-82]. Однак на західноукраїнських землях літературна освіта поступово атрофувалася, оскільки, за образним висловом І. Франка, для шкільного вивчення пропонувалися «наймертвіші твори наймертвіших авторів» [385].

*П'ятий період розвитку української культури*, на думку вчених, хронологічно охоплює півтора століття (кінець XVIII — початок XX століть) та поділяється на три етапи. Так, *перший етап* (кінець XVIII — кінець 50-х років XIX століття) характеризується поширенням ідей демократизму й проголошенням національних цінностей, передусім, утвердженням статусу української мови (епоха просвітительського реалізму); *другий етап* (60-90 роки XIX століт-

тя) — асиміляцією української культури у світовому культурному процесі; *третій етап* (початок ХХ століття) — її утвердженням у світовому науково-мистецькому просторі.

Педагогічні ідеї прогресивних письменників і діячів культури І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, П. Гулака-Артемівського та інших виражалися в утвердженні функціонування української літературної мови, необхідності відкриття нових народних шкіл, організації навчально-виховного процесу з урахуванням національних традицій та ідей козацької педагогіки, що поспіль дієво сприяло протистоянню асиміляторській політиці російського царизму.

Визначальною у національному відродженні є творчість Тараса Шевченка, велич якої в тому, що ідеалом митця була особистість, яка втілює найкращі риси української духовності та стверджує її гуманістичний характер, що виводило українську націю на загальнолюдський рівень. У своїх творах письменник акумулював актуальні й нині педагогічні ідеї щодо навчання і виховання дітей. Зокрема, він відстоював право простого народу на освіту та навчання рідною мовою, закликав цінувати художнє слово, що розвиває розум і почуття людини. Окрім того, Т. Шевченко ввійшов в українську педагогіку як автор «Букваря Южнорусского» (1861), що був прогресивним підручником для учнів недільних шкіл.

В освіті ХІХ століття, як зазначають науковці, «визначилися дві *тенденції розвитку*: перша — офіційна освітня політика пронизана ідеями націоналізму та авторитаризму; друга розвивала демократичні підходи до формування системи освіти», що обумовлювалося проведеними реформами в галузі шкільного навчання, а також домінуванням людиноцентричних ідей у тогочасному освітньому просторі [212, с. 128].

Розвій наукової думки про вивчення літератури у другій половині ХІХ — на початку ХХ століття пов'язаний з іменами таких видатних учених як В. Стоюнін, В. Водовозов, Ф. Буслаєв, А. Острогорський та М. Пирогов, методичні ідеї яких і донині є актуальними. У цей період набирали обрисів *тенденції методики навчання літератури щодо розумового і морального виховання учнів засобами мистецтва слова, активізації їхньої пізнавальної активності, розкриття естетичного значення художнього твору*. На думку дослідників, саме *четвертий період* можна вважати початком

*системного розвитку методики навчання літератури як науки. У цю епоху відбувалося національно-культурне відродження українців, зокрема в гуманітарній сфері, що виявлялося в утвердженні мови, історії, етнографії, фольклористики українського народу, популяризації національного театру і в цілому засвідчувало гуманістичну тенденцію духовного розвитку особистості. Домінантною цього процесу визначалася художня література, що «першою серед інших складових культури показувала, як треба вирішувати найскладніші проблеми тогочасного духовного життя українського суспільства, утверджувала в його свідомості оптимістичну віру в прийдешнє» [144, с. 330].*

Отже, *п'ятий період української культури*, що характеризується означеними світоглядними ідеями, мав фундаментальне значення для методики навчання літератури на її *четвертому етапі розвитку*.

*Шостий період у розвитку української культури* (від початку — до 80 років ХХ століття) культурологи поділяють на кілька етапів, що визначаються сутністю історичних подій, зокрема:

- національно-культурною розбудовою України-держави;
- жорстоким тоталітаризмом;
- Другою світовою війною;
- повоєнною відбудовою;
- імперським утиском української культури часів «розвинутого соціалізму» та спротивом йому;
- крахом тоталітарного режиму.

Зазначимо, що для кожного із етапів розвитку національної культури наявними були певні суперечності. Тогочасна українська школа набувала рис авторитарної, а її випускники виявлялися, здебільшого, конформістами. Однак навіть в умовах державної політики тоталітаризму в суспільстві проголошувалися ідеї гуманізму, духовності та національної самосвідомості.

Отже, *шостий період історичного поступу української культури та п'ятий період розвитку методики навчання літератури* характеризується як суперечливий і трагічний, водночас — плідний і сентенційний. Зміни в галузі тогочасної шкільної літературної освіти можна розглядати як нову стадію її розвитку, тому є підстави виокремити умовні часові відрізки у цьому періоді та акцентувати на соціально-політичних, культурних та національних чинниках, що впливали на зміст, методи і форми навчання літератури в школі, а саме:

- відродження української державності та національної школи, зміни в літературній освіті після Жовтневого перевороту (1917-1922);
- становлення соціалістичного народного господарства, викладання літератури в умовах українізації суспільства і школи, перехід до комплексних програм навчання (1923-1931);
- уніфікація та стабілізація шкільного навчання, розвиток літературної освіти в період будівництва соціалізму та Другої світової війни (1931-1950);
- десталінізація та часткова демократизація суспільства, трансформація літературної освіти в контексті реформування її змісту (середина 1950-х рр. — 1968 р.).

Кожен із названих етапів вирізняється як позитивними тенденціями, так і певними недоліками. Коротко охарактеризуємо означену періодизацію. Так, *перший етап* ознаменувався початком визвольної боротьби українського народу за національну незалежність та утвердженням нової української школи, засадничі ідеї якої розроблялися М. Грушевським, В. Винниченком, І. Огієнком, С. Русовою. Політичне відродження країни, становлення її державності, піднесення національного духу, активність інтелігенції, зокрема освітян, обумовили введення в 1918 році до шкільного навчального плану «Української літератури» як обов'язкової дисципліни українознавчого характеру (до 1917 року цей предмет викладався лише у школах Західної України). Суттєві зміни відбулися й у методиці навчання літератури: були розроблені навчальні плани, програми та підготовлені підручники.

*Другий етап* визначається функціонуванням школи в умовах українізації, а також діяльністю педагогів і органів управління народною освітою, що базувалася на теорії та практиці «школи праці». Шкільна освіта була сповнена експериментаторським рухом та орієнтувалася на єдину трудову політехнічну школу. Характерно, що освітні проекти часів УНР, Гетьманату та Директорії не впроваджувалися в практику роботи навчальних закладів, натомість популяризувалися ідеали комуністичної перебудови суспільства. Позитивною ознакою тогочасної системи освіти було збільшення кількості шкіл із українською мовою викладання, однак згодом ідея українізації була жорстоко нівельована боротьбою проти української інтелектуальної еліти, досягнень національної освіти, науки і культури.

*Третій етап* вирізняється реформуванням шкільної освіти, що зумовило якісні зміни й у літературному навчанні, зокрема було чітко окреслено його завдання. Однак у той час відбувалися масові репресії проти української інтелігенції — науковців, письменників, діячів культури, вчителів, що, безперечно, мало трагічні наслідки для розвитку української освіти та суспільства загалом.

Для *четвертого етапу* характерною була спроба реформування радянської системи освіти (1958), зокрема запровадження обов'язкової 8-річної та 11-річної середньої шкільної освіти, а також посилення зв'язку навчання з виробничою практикою. Зміст шкільної літературної освіти розвантажувався за рахунок вилучення програмових художніх творів, у яких оспівувався «культ особи вождя народів», окрім того було оновлено навчально-методичне забезпечення з української літератури (проте зберігалось домінування класово-партійного підходу щодо добору навчального матеріалу).

Таким чином, розвиток тогочасної шкільної літературної освіти в Україні відображає динаміку і протиріччя радянської педагогіки.

Виразною ознакою *сьомого* (нинішнього, сучасного) *періоду культурного українського поступу та шостого періоду розвитку методики навчання української літератури* є національне відродження вітчизняної культури та освіти, зокрема й шкільної літературної. Основним державотворчим фактором і засобом спілкування в сучасному українському суспільстві проголошено українську мову, що є кодом самоідентифікації нації та важливою умовою творення духовно-моральних цінностей громадян України. «Українська мова в навчальному процесі, — стверджують учені, — найблагодатніший ґрунт для формування внутрішньо сильної і багатогранної особистості», одна з основних умов реалізації національної ідеї, освітніх завдань та збереження духовно-культурних цінностей українського народу (за І. Франком, І. Огієнком, О. Потебнею, В. Сухомлинським) [144, с. 337].

Культурологічний аспект сучасної шкільної літературної освіти зміцнює її гуманістичні тенденції інтеграційного характеру, які орієнтовані на формування суспільного ідеалу, створення діалогової взаємодії суб'єкта з природою та соціумом у науковому та мистецькому контекстах, що забезпечує оптимальні

умови для формування в учнів ключових і предметної читацької компетентностей.

Отже, у дослідженні нами враховано *періодизацію історичного поступу вітчизняної культури* з метою обґрунтування часткової кореляції з *основними етапами розвитку методики української літератури як науки та практики*. Орієнтиром у визначенні *тенденцій її поступального розвитку* є національний виховний ідеал, утвердження якого на кожному історичному періоді позначається на формуванні особистості учня та генерує методологію культури в цілому та шкільної літературної освіти зокрема.

## 2.2. Особливості становлення вітчизняної методичної науки

**Р**озкриття історичних витоків методики навчання української літератури, ретроспектива її генеалогії сприяють формуванню об'єктивного погляду на значимість історико-педагогічних досліджень, зокрема періоду становлення предметної дидактики як галузі наукового знання та розуміння тенденційного характеру її розвитку [431].

Перший етап розвитку методики навчання літератури хронологічно окреслюється періодом Київської Русі й визначається особливостями української культури княжої доби, а саме послідовним утвердженням християнських духовних цінностей, що «збагатили скарбницю духовного життя українського народу, вивели його культуру на широкі простори світової цивілізації, поставили в один ряд із найрозвинутішими тогочасними культурами» [176, с. 326].

Державний устрій Київської Русі потребував наявності освічених службовців, для підготовки яких запроваджувалося систематичне навчання, що передбачало роз'яснення способів його організації, зокрема настанов щодо роботи з навчальними книгами. Безперечно, формування методичної науки відбувалося із урахуванням досягнень тогочасної педагогічної думки. З огляду на це, О. Мазуркевич зазначав, що найдавніші джерела були передумовами зародження методики літератури в Україні [203, с. 3-4]. Так, у «Повчанні дітям» Володимира Мономаха висловлено актуальні й нині ідеї природовідповідного навчання і комплексного виховання, пов'язаного з життям та інтересами суспільства [343, с. 11-12].

Про активний розвиток освіти означеного періоду свідчать факти відкриття шкіл у великих містах держави — Києві, Новгороді, Галичі, Переяславі та Чернігові, в яких, окрім дітей із заможних родин, навчалися й діти простолюду [313, с. 5-6]. У процесі навчання використовувалися рукописні книги-збірники, зокрема «Ізборники Святослава» (1073 і 1076). Дослідники відзначають їх енциклопедичний зміст, концептуальну спрямованість щодо поширення християнської моралі та проголошення ідеї соціального примирення, що поспіль також домінувала й у діяль-



ності українських просвітителів кінця XVIII — поч. XIX століть [240, с. 16-17]. Однією з найдавніших методичних праць, розміщених в «Ізборнику» (1076), можна вважати статтю «Слово некоего калугера в чъти книг», в якій подавалися поради роботи з книгою, зокрема вказувалося на важливість послідовного продуманого читання кожної частини, а для глибокого усвідомлення змісту рекомендувалося повторне прочитання.

Тогочасну педагогіку розвивали мислителі й письменники К. Туровський, К. Смолятич, Д. Заточник, у творах яких висвітлювалися проблеми навчання і виховання, зокрема розроблялася методика роботи з книгою [313, с. 41].

Отже, органічним компонентом культурного розвитку Київської Русі були освітні процеси. З огляду на це, вітчизняною наукою переконливо доведено факт давньоруського походження педагогічної думки в Україні, зокрема розроблення методики вивчення писемних джерел як одного із засобів набуття знань особистістю.

У XII-XV століттях загострювалися суперечності між руськими князями, що посилювало протистояння між українськими землями, породжувало міжусобні війни, розбрат і негативно позначалося на розвитку державності, культури та освіти. Відродження національної свідомості поступово набувало піднесення в середньовічні часи. Так, ідея вишості духовного начала над земними благами та привілеями, висловлена свого часу митрополитом Іларіоном у «Слові про закон і благодать» (між 1037 і 1050 р. р.), служила яскравим ціннісним орієнтиром у вихованні особистості, живила гуманістичну філософію Г. Сковороди, формувала світогляд провідників української ментальності наступних поколінь [313, с. 8].

Розвиток шкільної освіти та книгодрукування в означений період позначився на свідомості українців на архетипному рівні й найбільш виразно виявився у прагненні до здобуття знань. У школах княжої доби широко практикувався такий вид організації навчальної діяльності як самостійна робота учнів із книгою. Для закріплення знань та сформованості вмінь школярів активно практикувалося повторення вивченого матеріалу, застосовувався метод порівнянь на основі аналогій, використовувалася наочність, що сприяло взаємозв'язку знань, поєднанню теорії з практикою [313, с. 49-50].

Починаючи з XVI століття, спостерігалася активізація національно-духовного відродження, зумовлена діяльністю ключових осередків української культури — братських шкіл, у статутах яких було акумульовано цінний матеріал щодо організації навчального процесу, зокрема окреслено елементи класно-урочної системи, акцентовано на важливості самостійної роботи учнів, визначено учнівські обов'язки [6, с. 85-86]. У братських школах широко популяризувалися такі навчальні книги, як підручник зі старослов'янської мови Л. Зизанія (1596), «Грамматика» М. Смотрицького (1619) та словник П. Беринди (1627) [240, с. 24].

Про рівень тогочасної шкільної освіти в Україні свідчить активізація процесу підручникотворення. З-поміж багатьох наукових і навчальних книг вирізняються букварі першодрукаря Івана Федорова (бл. 1520 — 1583), що є вершиною методичної думки XVI століття, а «деякі їх складові елементи і сьогодні становлять основу сучасного букваря і читанки» [240, с. 22-23]. На думку вчених, у таких книгах було використано методи навчання, що можна співвіднести із визначеними сучасними філософами принципами субстанціональної єдності та діалогової згоди як мінімальної базової основи освіти [196, с. 103-125]. Зокрема, принцип зворотного зв'язку, відповідно до якого мета навчальної діяльності досягається повторними діями, було успішно реалізовано в букварі за допомогою прямого та зворотного порядку алфавіту. На прикладі паралельного використання двобуквенних та трибуквенних складів у процесі опанування школярами навичками читання, першодрукар дотримувався дидактичних принципів доступності та наступності навчання.

Провідним центром вітчизняної науки була Києво-Могилянська академія, в статутних положеннях якої знайшли відображення *тенденції тогочасної освіти*, зокрема *проведення впорядкованого навчання, послідовного самовдосконалення учнів, наполегливого досягнення інтеграції здобутих знань*. У документі актуалізувалося питання підвищення професійної підготовки викладачів, надавалися методичні поради щодо організації читацької діяльності школярів.

Протягом XV-XVI століть українці активно здобували освіту в навчальних закладах Західної Європи — Польщі, Італії, Франції, Німеччини та Голландії. Так, студентами Краківського університету було понад 800 юнаків-українців, у Ватикані навчався майбутній український письменник, математик, філософ, ректор

Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович (1681-1736). Ректором Болонського університету в 1481 р. було обрано одного із найвідоміших учених того часу Юрія Дрогобича (Котермака) (бл. 1450-1494). Його праця «Прогностична оцінка поточного року» — це перший із написаних українцями творів, що було опубліковано за межами країни [106, с. 23-24].

Відкритість тогочасної вітчизняної школи, обмін студентами і викладачами між українськими та закордонними навчальними закладами сприяли процесам інтеграції національної та світової освіти, що позитивно впливало, зокрема, й на розвиток методики навчання літератури.

Розвиток європейської освіти другої половини XVI — початку XVII століть значною мірою обумовлювався впливом педагогічної концепції Я. Коменського (1592-1670), що була викладена у «Великій дидактиці» (1632). Осмислення основних положень цієї педагогічної праці дозволяє означити прогресивні зміни в тогочасному навчанні, зокрема й літературному:

- розвиток учнівського інтересу до навчання;
- формування в учнів поняття істини;
- прогнозування результату навчання;
- виховання високих моральних якостей.

Таке розуміння вченим освітніх завдань корелює із трактуванням сутності *особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання*, що увиразнилися як *тенденції сучасної шкільної освіти*.

Розвиток української культури та освіти означеного періоду характеризувався протиріччями між церковною та світськими сферами. Осередками полемічної боротьби за православ'я були братські школи — Острозька (1576), Київська (1615), Києво-Могилянська колегія (1632) та інші, з якими свою діяльність пов'язували видатні письменники-полемісти. Вченими було розроблено методичні поради для вчителів-словесників щодо побудови ефективної роботи учнів із книгою. Так, досліджуючи історію вітчизняної методичної науки, О. Мазуркевич указував на методичну цінність настанов І. Вишенського (1550 (?) — 1621) про особливості організації читання, а також вироблення техніки читання й важливість усвідомлення учнями прочитаного матеріалу, встановлення зв'язків вивченого із життям [203, с. 25-26]. Отже, визначені методичні прийоми роботи з книгою сприяли осмисленому її прочитанню учнями.

Засадничими у сучасному виборі типу проведення шкільного літературного аналізу залишаються погляди українського філософа, педагога і психолога Інокентія Гізеля (бл. 1600–1683) щодо відмінностей між природою і мистецтвом, яке «створює послідовно, частину за частиною, природа ж — одночасно цілісність» [6, с. 107]. З огляду на це аналіз твору доцільно проводити послідовно, вслід за розвитком зображуваних подій, тобто, наслідуючи природовідповідний спосіб. Переконання вченого в тому, що мистецтво не створює явища природи, оскільки існує лише в інтелекті, доводить існування людини як частини природи та творця мистецтва. Оскільки художній твір є суб'єктивним продуктом психічних процесів митця, то неприпустимо ототожнювати картини, відтворені письменником, із реальним життям. Таким чином, роздуми І. Гізеля сприяють глибокому розумінню синтетичної специфіки мистецтва слова й зумовлюють особливості його вивчення у школі.

Етапним явищем української культури та освіти є діяльність філософа та педагога Григорія Сковороди (1722–1794), наукова і творча спадщина якого має неперехідне значення для розвитку національної та світової педагогіки, українського просвітительського реалізму й духовності загалом. Написані латиною художні твори Г. Сковороди вирізняються національним духом та мають загальнолюдську значимість, оскільки пройняті гуманістичним пафосом.

Одним із перших в історії педагогічної думки України Г. Сковорода обстоював ідею всебічно розвиненої особистості, акцентуючи на особливостях її розумового, морального, естетичного та трудового виховання. Заслугує на увагу його думка про розумове виховання учнів, яке передбачає не нагромадження знань, а формування вміння самостійно мислити, робити висновки та застосовувати набуті знання.

У своїх філософських поглядах Г. Сковорода був ідеалістом, але в теорії пізнання світу позиціонувався як раціоналіст із переконанням, що все суще можна досягнути лише розумом. Твердження філософа про важливість взаємодії розумових, моральних та естетичних чинників у процесі навчання й розвитку особистості має методологічне значення для літературної освіти й виховання загалом. В об'єктивній реальності категорії морального й естетичного можуть бути суперечливими, однак у художньому творі вони

є взаємозумовленими, тому максимально впливають на ступінь сприймання читачем мистецького явища. Філософ розвивав ідею емоційно-логічного підходу до художнього сприймання, обстоював єдність розумового і морального виховання, що є основними складниками духовного світу розвиненої особистості, на чому поспіль акцентували й П. Юркевич та В. Сухомлинський.

Освітня діяльність Г. Сковороди була пов'язана з Переяславським та Харківським колегіумами. Засуджуючи авторитаризм та догматизм у тогочасній шкільній освіті, вчений наголошував на важливості врахування вікових особливостей школярів, доступній подачі навчального матеріалу, унаочненні його викладу. У побудові навчально-виховного процесу педагог-просвітитель пріоритетною визнавав роль слова як засобу розкриття сутності будь-яких понять та життєвих явищ. Зазначимо, що сам митець досконало володів мистецтвом художнього слова, про що свідчать його листи до вихованців, сповнені педагогічних настанов про цінність високоморальних загальнолюдських чеснот: доброчесності, працелюбства, скромності та чуйності у ставленні до людей [339, с. 4].

Педагогічні ідеї філософа-просвітителя характеризуються переконливою методичною раціональністю. Так, для глибокого розуміння художнього твору рекомендувалося використовувати спогади про письменника та звертатися до його епістолярію, що нині можна співвіднести з доцільністю застосування художньо-біографічного методу, окрім того пропонувалося практикувати такі види учнівської діяльності, як перекази і творчі роботи за прочитаним. Зусилля Г. Сковороди в галузі освіти були спрямовані на пошук ефективних методів, прийомів і форм навчально-виховної роботи в школі. Так, окрім групових та індивідуальних занять, він також рекомендував використовувати додаткові (гурткові) для поглиблення учнівських знань. Важливою формою роботи у процесі вивчення словесності педагог називав літературні екскурсії, акцентуючи на важливості розвитку самостійності учнів у процесі пізнавальної діяльності [256, с. 246].

Методичну цінність становлять вказівки письменника щодо добору художніх творів для шкільного вивчення, необхідності формування в учнів-читачів умінь емоційного сприймання текстів та їх вдумливого оцінювання. Його рекомендація «повчати розважаючи» орієнтована на цікаве і продуктивне вивчення лі-

тератури, що передбачає стимулювання розумової та емоційної сфери школярів, впливає на формування їхньої пізнавальної діяльності, яка в сучасних умовах реалізується в активних формах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного навчання української літератури як основних тенденцій розвитку її методики.

Помітним здобутком національної культури є творча спадщина українського мислителя Якова Козельського (1728-1794), відомого в просвітницькому русі XVIII століття своїми прогресивними суспільно-політичними та філософсько-педагогічними поглядами.

У процесі формування особистості пріоритетного значення вчений надавав її вихованню. Очевидно, вказується на внутрішню мотивацію діяльності суб'єкта в широкому, соціальному розумінні. Просвітитель дійшов висновку про важливість набуття таких особистісних якостей як доброчесність, виконання зобов'язань перед ближніми та суспільством [158]. Окрім того, наголошувалося на винятковій ролі мови у процесі становлення дитини, формуванні глибокого розуміння навколишньої дійсності, значимості розвитку мислення та необхідності поєднання досвіду й думки.

Ученим було зроблено вагомий внесок у розвиток методики навчання, утверджено поняття науки як пізнання істини та сформульовано основні «правила учіння»:

- у процесі пізнання важливо мати чітке поняття про речі;
- до вивчення понять необхідно ставитися з великою увагою;
- у навчанні варто зосередитися на конкретній проблемі для формування повного уявлення про поняття;
- здобувати знання потрібно наполегливо;
- для засвоєння знань важливо промовляти їх уголос чи про себе [6, с. 160].

Використання Я. Козельським терміна «учение» натомість «навчання» вказує на суб'єктну активність учнів, які здобувають істину в процесі самостійної пізнавальної діяльності, а його поради щодо промовляння вивчуваного сприяють матеріалізації знань.

Філософ указував на важливі аспекти пізнання особистістю істини, а, отже, і процесу її навчання: наявність чуттєвого досвіду, чітке розрізнення схожих і відмінних ознак об'єктів, розкриття їх взаємозв'язків, аргументоване пояснення власної думки.

Я. Козельський окреслив основи теорії навчання, зокрема визначив його дидактичні принципи (науковість, систематичність,

доступність викладу, міцність, наочність) та закономірності організації (від простого — до складного, від конкретного і наочного — до абстрактного, від досвіду і спостережень — до узагальнень).

У тогочасній шкільній літературній освіті широко практикувався один із видів навчальної діяльності — написання творчих робіт. «Шкільні драми» та інші самодіяльні твори, складені за зразками античних віршів та п'єс, часто демонструвалися перед населенням або ж виголошувалися на честь відомих осіб. Таким чином, вивчення літератури як виду словесності набувало форм позакласного і позашкільного характеру, що можна частково співвіднести із окремими методами і формами сучасного інтерактивного літературного навчання.

Українська культура та освіта кінця XVIII століття зазнавали утисків унаслідок посилення російського імперського впливу, зокрема жорстко регламентувався навчально-виховний процес у Києво-Могилянській академії, потрапляло під заборону проведення українською мовою церковного богослужіння та так званих «шкільних драм», що призвело до їх зникнення як літературно-педагогічного явища.

На початку XIX століття, у часи занепаду української державності, ідеї національної педагогіки частково реалізувалися у процесі навчання приватних шкіл, а також знаходили відображення у творчості прогресивних письменників-просвітителів, що, безперечно, мало помітний вплив на розвиток шкільної системи освіти. Так, письменник Іван Котляревський (1769-1838) актуалізував проблему гуманізації та демократизації освіти, відстоював принципи природовідповідного навчання, вказував на важливість морального виховання учнів. Стратегічною метою навчання митець визначав пріоритет як розумового, так і морального виховання особистості, важливість розвитку самостійності та творчих здібностей, формування естетичних почуттів і смаків школярів. Можливість досягнення поставленої мети він убачав у активному застосовуванні таких методів і прийомів організації учнівської діяльності на уроці, як літературні ігри, інсценування художніх творів та розроблення своєрідних творчих проєктів на зразок сатиричного журналу «Полтавська муха». Зазначимо, що у власній педагогічній діяльності І. Котляревський широко практикував розповідь учителя, пояснення навчального матеріалу, бесіду з учнями.

Переїмалися проблемами вітчизняної освіти українські письменники Григорій Квітка-Основ'яненко (1778-1843), який опікувався відкриттям у Харкові пансіону благородних дівчат і кадетського училища, та Петро Гулак-Артемівський (1790-1865), відомий і як ректор Харківського університету. Одним із важливих завдань шкільного навчання вони вважали виховання в учнів добродійних якостей, що, на їхню думку, зменшувало б соціальне протистояння. Всупереч русифікації тогочасного суспільства, утискам української освіти та мистецтва, вітчизняні просвітителі активно відстоювали національну самобутність українського народу, практикували українську мову в своїх художніх творах та утверджували її засадничу роль у розвитку національної школи.

У середині XIX століття ідеї національної державності, духовності, моралі та культури зміцнював Тарас Шевченко (1814-1861), який талановито використовував силу художнього слова в ідеології національної боротьби, ратував за розвиток української школи та навчання у ній рідною мовою. Відомо, що письменник акцентував на ефективності Белл-Ланкастерської системи навчання.

Марко Вовчок (1833-1907) як ідейна спадкоємниця Т. Шевченка, у своїх художніх творах порушувала важливі проблеми тогочасної школи — використання у навчальному процесі української мови, моральне виховання молоді, дотримання етики взаємин учителів та учнів.

Цінними залишаються педагогічні настанови Пантелеймона Куліша (1819-1897) щодо функціонування народної школи, збагаченої освітніми традиціями, як невід'ємної частини духовної скарбниці українського народу.

На розвиток методичної думки в Україні середини XIX століття значний вплив мали напрацювання російських учених-педагогів Ф. Буслаєва, В. Стоюніна, В. Водовозова та В. Острогорського — представників логіко-стилістичної, освітньо-виховної та етико-естетичної течій у навчанні літератури.

Федір Буслаєв (1818-1897), відомий засновник методики літератури як науки, обґрунтував концептуальні положення педагогіки та предметних дидактик, зокрема визначав специфіку наукових і навчальних методів викладання мови і літератури, необхідність їх взаємодії, вказував на принципову спорідненість пізнавальної роботи вченого та учнів. Учений трактував поняття методу викладання як педагогічну форму повідомлення наукових



знань; диференціював розуміння методу і прийому; означив роль читання у набутті теоретичних знань і формуванні практичних умінь учнів; рекомендував використовувати філологічний (граматичний і стилістичний) аналіз художнього твору [55]. Педагог переконував, що у процесі навчання літератури методично доцільною є взаємодія таких елементів: 1) читання та розбір художнього твору; 2) висновки з теорії словесності; 3) письмові роботи учнів, що в своїй сукупності становлять методологічну основу сучасної предметної дидактики. Він наголошував на важливості осягнення авторського задуму, визначення основної думки художнього твору та її переконливої аргументації посиланнями на текст [55]. Зауважимо, свого часу М. Бахтін зазначав, що читач повинен мати власну думку про художній твір, однак важливо навчити його осмислювати й позицію автора. Нині таке твердження може корелювати з розумінням основних принципів інтерсуб'єктного навчання літератури на екзистенціально-діалогічних засадах.

Представники освітньо-виховної течії у методиці літератури Василь Водовозов (1825-1886) і Володимир Стоюнін (1826-1888) актуалізували проблему виховання високих моральних якостей учнів засобами художнього слова. На відміну від Ф. Буслаєва, який робив акцент на граматичному розборі художнього тексту, вони надавали перевагу ідейно-художньому аналізу прочитаного. Свого часу деякі їхні методичні ідеї мали новаторський характер, однак поспіль активно втілювалися у шкільну практику, зокрема й сучасну:

- добір творів художньої літератури для вивчення на основі їх високих ідейно-художніх характеристик;
- виразне читання художнього твору (первинне читання) як перший етап його опрацювання;
- аналіз художнього твору орієнтований на осмислення його змісту та художнього значення;
- розгляд образної системи твору спрямовується на розкриття його авторської ідеї;
- осягнення змісту тексту через осмислення його форми;
- аналітична бесіда як основний метод на уроці літератури;
- урахування історичного підходу для пояснення літературно-художніх явищ, висвітлення їх актуальності;
- поступове ускладнення змісту навчального матеріалу і розроблення методики його опрацювання відповідно до вікових особливостей учнів.

У методиці навчання В. Стоюнін утверджував ідею пріоритету пізнавально-виховної ролі художньої літератури. Аналіз художнього тексту він розглядав як мислительний процес, у ході якого передбачається вивчення окремих компонентів твору, усвідомлення внутрішніх зв'язків між ними та їх пояснення для розкриття його ідейно-виховного змісту. Таким чином, ґрунтовний аналіз твору та вивчення біографії письменника, що також є цінним вихованим матеріалом, сприяють розумовому, духовно-моральному й естетичному розвитку учня-читача, усвідомленню єдності особистих інтересів із національними та загальнолюдськими цінностями [359, с. 299, 301, 316].

В. Водовозов обґрунтував основи подієвого (послідовного) виду літературного аналізу. Він стверджував, що в ході первинного прочитання тексту відбувається загальне ознайомлення учнів із його змістом, а під час повторного — необхідно акцентувати увагу на художніх деталях, що дозволяє цілісно зрозуміти ідейно-естетичний зміст твору [70, с. 337-355, 342]. Вчений-методист популяризував використання поширеного й у сучасній шкільній практиці прийому попереднього вибіркового розгляду ключових епізодів тексту як завершених і цілісних художніх одиниць. Такий порядок організації навчальної діяльності дозволяє учням ознайомитися із найбільш знаковими текстовими фрагментами та забезпечує можливість їх глибокого аналізу. Також актуальними й нині є настанови В. Водовозова щодо освітньо-виховних можливостей художнього образу, який має значне естетичне навантаження та сприяє вихованню в учнів норм поведінки, формуванню їхніх морально-духовних цінностей.

Віктор Острогорський (1840-1902) — представник етико-естетичної течії у методиці літератури. Основним завданням вивчення художніх творів у школі вчений вважав виховання культури почуттів учнів та розвиток їхнього естетичного смаку. На його думку, шкільна літературна освіта повинна забезпечувати учням можливості для набуття знань про художні твори, теорію та історію літератури, оволодіння навичками виразного читання та вміннями зв'язного мовлення, а також впливати на формування їхнього художнього смаку та естетичної сприйнятливості. Вчений переконував у необхідності поступового розвитку в учнів розуму, почуттів та художньої уяви — категорій, що є основними ознаками високодуховного світу особистості (за П. Юркевичем). Методичну

цінність також має педагогічна теорія В. Острогорського про значення розумового розвитку для морального виховання особистості та формувальний вплив різних видів діяльності, зокрема й розумової, на суб'єкта навчання [245, с. 29-30].

Отже, період становлення вітчизняної методики навчання літератури як галузі наукового знання визначався активним формуванням педагогічної теорії та розвитком шкільної практики вивчення літератури. Поступ предметної дидактики зумовлювався гуманістичною спрямованістю давньоруської та середньовічної освіти, зв'язком освітніх завдань із суспільними потребами та особистісними інтересами учнівської молоді, пріоритетом природовідповідного шкільного навчання, актуалізацією проблеми розумового, морального та естетичного розвитку школярів.

## 2.3. Вплив педагогічних ідей українських діячів освіти та культури на формування методичної думки (друга половина XIX — початок XX століття)

Потужним фактором розвитку національної методики літератури є літературно-педагогічні ідеї прогресивних українських письменників та представників інших гуманітарних галузей. На прикладі життя і діяльності провідників вітчизняної духовності простежується органічне поєднання естетичних переконань і художньої творчості митців із їхньою педагогічною діяльністю. Аналіз напрацювань українських діячів освіти та культури щодо змісту і форми шкільного навчання та умови його розвитку дають можливість виявити основні тенденції освітнього процесу, зокрема й літературного, визначити цілі шкільного навчання, виховання й національного культурного поступу другої половини XIX — початку XX століття [417].

В аспекті означеної проблеми нами враховано результати історико-педагогічних розвідок Л. Березівської, Б. Гершунського, А. Гофрона, М. Заковича, І. Зязюна, В. Лутая, Л. Медвідь, В. Огнев'юка, О. Сухомлинської, що присвячені розгляду літературно-педагогічної творчості діячів культури та освіти вказаного періоду.

Окремі аспекти історіографії методичної україністики розкрито в роботах М. Антощак, Н. Волошиної, Г. Клочека, А. Лісовського, О. Мазуркевича, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, П. Хропка, Т. Яценко.

Становлення й утвердження української літературної мови та художньої літератури у XIX столітті відбувалося в умовах їх утисків та заборони, народовольчої та просвітницької боротьби за національну культуру й освіту. Більшість тогочасних вітчизняних майстрів слова, дбаючи про культурний розвиток українського народу, створювали не лише високохудожні твори, а й переймалися проблемами формування духовного світу учнівської молоді.

Неперехідне значення для розуміння тенденцій розвитку освітнього процесу другої половини XIX століття має педагогіч-

на спадщина вченого-гуманіста Миколи Пирогова (1810-1881). У контексті методики викладання літератури не втратили актуальності його ідеї щодо:

- практичного застосування теоретичних надбань педагогічної науки з метою глибокого засвоєння знань та потужного розвитку розумових здібностей учнів — «...приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин и так мощно развивает умственные способности учащегося...»;
- використання методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів — «главное... в обучении детей состоит не в том, *что* им сообщается, а в том, *как* им сообщается изучаемое»;
- навчання як засобу розвитку особистості — «...чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития посредством науки той или другой умственной или душевной способности...»;
- важливості використання наочних засобів навчання — «кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное обучение принять к сердцу...» [6, с. 179-181].

Роль учителя у навчально-виховному процесі М. Пирогов розцінював як успішну партнерську взаємодію наставника та вихованця на засадах моральності й гуманізму [6, с. 181-182]. Вчений виступав проти перевантаження учнів, підкреслював необхідність систематичного оцінювання знань, контролю результатів навчання школярів, що було важливою рушійною силою тогочасної освіти [374, с. 313].

Ефективним методом навчання літератури педагог вважав бесіду, що сприяє глибокому розумінню ідейно-естетичного значення художнього твору [374, с. 183-185]. Він відстоював ідею проведення літературних бесід заради гуманітаризації освіти, наголошував на важливості їх широкого застосування у процесі вивчення всіх гімназійних наук за прикладом уроків словесності [374, с. 183]. Розглядаючи літературну бесіду як ефективну розумову вправу, вчений переконував, що в її ході учні мають можливість розвивати здібності самостійної пізнавальної діяльності. Зауважимо, що практикування такого виду навчальної діяльності,

що спрямований на пошук істини (за Ф. Буслаєвим), обмін думками та формування переконань, є методично доцільним і нині, зокрема у гімназіях гуманітарного спрямування. Метод бесіди є особливо продуктивним на уроці літератури, оскільки зорієнтований на послідовне формування в учнів у локальній навчальній ситуації конкретних знань.

У контексті розвитку вітчизняної шкільної літературної освіти вагоме значення мають педагогічні ідеї Миколи Корфа (1834-1883) — дослідника й організатора освітніх систем, автора читанки «Наш друг» (1871). У роботі «Научные основы обучения по Бену» (1882) вчений презентував педагогічну концепцію, ключові позиції якої співзвучні з тенденціями сучасного шкільного навчання, зокрема щодо:

- розуміння особистості й суспільства як основи педагогіки (ідеї людиноцентричної освіти);
- диференціації навчальних та виховних функцій вчителя (ідеї компетентнісного навчання);
- структурування програмового матеріалу, пріоритету його концентричного розташування та системної побудови навчальної книги;
- самонавчання і саморозвитку учнів, ефективного добору спеціальних завдань для самостійної роботи [8].

Методику навчання літератури збагатили методичні рекомендації М. Корфа щодо читання художнього твору, застосування методу бесіди, прийому словникової роботи, виконання завдань із розвитку зв'язного мовлення, застосування наочності та активізації пізнавальної діяльності школярів [6, с. 192-200].

Ідеї педагога знайшли подальший розвиток у сучасній філософії людиноцентризму в освітньому просторі (В. Кремень), педагогіці саморозвитку особистості (І. Зязюн, В. Сухомлинський), методиці розвивального навчання (Т. Бугайко, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко), що в цілому *зміцнює тенденції розвитку шкільної літературної освіти на шляху її гуманізації, впровадження ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.*

Неперехідну гуманістичну цінність мають напрацювання відомого просвітителя XIX століття Олександра Духновича (1803-

1865) про народовідповідне навчання та можливості розвитку природних здібностей школярів [6, с. 207]. Сповідуючи принципи природовідповідності у навчанні й вихованні та гуманізації освіти, вчений вважав, що доля особистості залежить від рівня її освіти та морального самовдосконалення [280, с. 222]. У праці «Народна педагогія в пользу училищъ и учителей сельскихъ» (1857) О. Духнович актуалізував твердження про значимість освіти й виховання в житті кожної людини, вказуючи, що «счастье или несчастье человека зависит много раз от рождения, но более от нравственного его воспитания», визначав роль педагогіки як науки, «которая учит, как должно есть человека наставляти, т.е. яким способом силы человеческие, телесные и духовные, от природы данные, от молодости разуму пристойно и согласно сохранять и совершати...» [6, с. 203-204]. За його переконаннями, ідея народності освіти розуміється як організація навчання в школі рідною мовою відповідно до потреб народу та праця вчителів із народу на добровільних засадах заради виховання в любові школярів до рідної землі [374, с. 210].

Науково-педагогічні пошуки О. Духновича визначалися розв'язанням дидактичних проблем диференціації та індивідуалізації розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, активізації пізнавальної діяльності учнів, їхньої самоосвіти й виховання, що корелює з ідеями сучасного особистісно орієнтованого та профільного навчання літератури [374, с. 270-271]. Розглядаючи навчання як можливість пізнання природи і суспільства, він указував на принципову подібність пізнавальної діяльності учня і вченого, розуміючи науку як процес здобуття нових знань про природу, людину і суспільство.

У теорії шкільної освіти вчений обґрунтував необхідність утвердження таких принципів навчання як природовідповідність, самостійність, доступність, активність навчання, міцність засвоєння знань, наочність, що є основними й у сучасній предметній дидактиці. Серед методів і прийомів активізації усвідомленого сприймання школярами навчального матеріалу дослідник актуалізував питання щодо використання інтелектуальних завдань та застосування ігрових прийомів на уроці літератури. У колі педагогічних інтересів ученого також була проблема оцінювання учнівських знань, ефективно розв'язання якої є одним із основних

завдань сучасної освіти. Педагог «вирізняв щоденні, щотижневі, щомісячні» перевірки знань, рекомендував двічі на рік проводити «публічну перевірку знань», враховуючи як учнівські досягнення, так і результативність роботи вчителя [374, с. 271].

Вагомий внесок у розвиток шкільної літературної освіти зробив Костянтин Ушинський (1824-1871) — основоположник наукової педагогіки, автор праць із теорії навчання й виховання. Глибоке зацікавлення розбудовою народної школи, що традиційно базувалося на родинному вихованні, засвідчує його стаття «Про народність у громадському вихованні» (1857).

Методологічне значення для розуміння основ і тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки має ідея К. Ушинського щодо взаємозв'язку філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень у побудові кожної методичної концепції. Створюючи власну педагогічну систему, він виняткового значення надавав принципу народності як одному із найважливіших в організації освіти й виховання молоді. Однак учений не ототожнював виховання з наукою, оскільки вважав її спільною для всіх народів [374, с. 284-291].

У праці «Людина як предмет виховання» (1868) вчений всебічно обґрунтував роль педагогічної науки й цілеспрямованого виховання особистості, що сприяє розвитку її фізичних, розумових і моральних якостей. Дослідник переконливо доводив доцільність дотримання принципу народності у навчанні, актуалізував проблему значимості рідної мови у вихованні особистості, а також наголошував на необхідності врахування у навчальному процесі практичного досвіду дитини.

К. Ушинський обстоював важливість активності та розумового розвитку школярів у навчанні, підкреслюючи, що «розум — не що інше, як добре організована система знань» [380, с. 37]. Він уважав, що навчання повинно бути систематичним, послідовним та посильним для учнів, що, безперечно, є актуальною настановою і для вивчення української літератури в сучасній школі.

У педагогічних напрацюваннях К. Ушинського простежуються ідеї, що співвідносяться з концептами розвивального навчання. Його твердження про методичну необхідність систематичного повторення вивченого матеріалу як основи нових усвідомлених знань є підґрунтям сучасної теорії асоціативності засвоєння знань



і формування вмій учнів. Учений акцентував на взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення молодших школярів як одному із основних завдань розвивального навчання.

Самостійна робота учнів, спрямована на досягнення заздалегідь визначеної дидактичної мети, за переконанням педагога, — це основний підхід до організації продуктивної роботи на уроці [212, с. 194-195]. Вказуючи на доцільність поєднання групових та індивідуальних занять, він рекомендував такі форми роботи, як учнівське повідомлення, виконання тренувальних вправ, творчі письмові та графічні роботи, що подібні до видів учнівської діяльності в умовах актуального нині інтерактивного навчання.

В аспекті дослідження сучасних процесів навчання і виховання, зокрема й на уроках української літератури, важливою є філософсько-педагогічна концепція Памфіла Юркевича (1826-1874), який «розвинув українські духовні традиції, кардіоцентризм, екзистенціальність, антропоцентризм української світоглядної ментальності» [374, с. 294]. Він обґрунтував модель духовного світу особистості з такими його категоріями, як розум, серце і воля. На думку філософа, розум є інструментом пізнання світу, серце виступає центром усіх «пізнавальних дій», своєрідним регулятором людської діяльності, поведінки людини, а воля надає енергію духу, всім порухам душі [374, с. 295]. Таким чином, ученим обґрунтовано важливість дотримання принципу єдності думки і почуття як одного із фундаментальних у навчанні літератури, а також принципу виховного навчання як важливого чинника формування в учнів ціннісних орієнтацій, що набуло особливої актуальності у методиці навчання літератури радянського періоду.

У контексті ідей гуманної психології актуальною є думка філософа про перетворювальну силу виховання, що обумовлює соціальний прогрес. Тому твердження про необхідність накопичення учнями знань і сформованість їхніх умінь трактувалося ним не лише як основна мета навчання літератури, а й як один із чинників духовного розвитку особистості.

У положеннях психолого-педагогічної концепції П. Юркевича знайшли послідовний розвиток ідеї К. Ушинського про народність виховання, важливість єдності загальнолюдського і народного чинників у процесі особистісного формування.

Осягаючи національний виховний ідеал, людина повинна співвідносити його домінуючі риси із загальнолюдським поняттям про гуманітарні цінності. Тому історичний розвиток національної педагогічної думки вчений пояснював як творчу діяльність людини в аспекті формування морального ідеалу, посиляючись на дохристиянський і християнський періоди розвитку, кожен із яких мав відповідний ідеал моральності й досконалості [212, с. 192].

Вагомий внесок зробив П. Юркевич і в дослідження теорії методів навчання, що з позицій сучасної дидактики визначаються як:

- методи навчально-пізнавальної діяльності (словесні — розповідь, теоретичне читання (лекція), сократична бесіда, бесіда-діалог; наочні — ілюстрації, безпосереднє і опосередковане спостереження; практичні — вправи, розв'язування задач), аналіз та синтез;
- методи стимулювання і мотивації навчання (емоційно-моральні ситуації, пізнавальна гра);
- методи контролю [212, с. 191].

Зауважимо, що перша група методів (словесні, наочні та практичні) корелює із сучасними методами навчання літератури (Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань), а друга — з інноваційними методами і формами інтерактивного та інтерсуб'єктного навчання (О. Куцевол, Г. Токмань, В. Уліщенко).

Значну увагу П. Юркевич приділяв проблемі оцінювання навчальних досягнень школярів, для проведення якого рекомендував метод вербального оцінювання через схвалення/несхвалення учнівської роботи, загальна оцінка при цьому виставлялася в кінці навчального року. Такий підхід, що співзвучний із ідеями сучасної гуманної педагогіки, видається дискусійним в умовах утвердження зовнішнього незалежного оцінювання випускників, однак застосування його елементів є виправданим у дошкільних навчальних закладах та в початковій школі.

Твердження П. Юркевича про активну взаємодію учнів у пізнавально-виховному процесі, внаслідок чого формуються їхні міжособистісні стосунки та виробляється спільність поглядів [374, с. 297], є слушними у контексті ідей інтерсуб'єктного навчання літератури (Г. Токмань, В. Уліщенко).

Помітний внесок у розвиток теорії і практики шкільної освіти зробили письменники, педагогічні погляди яких були мотивом для написання літературних творів на теми навчання і виховання молоді, що становили не лише художню вартість, а й мали значний дидактичний потенціал.

Письменник та учитель словесності повітових шкіл Анатолій Свидницький (1834-1871) активно застосовував у навчанні індивідуальний підхід до учнів, приділяв значну увагу практичним вправам і використанню підручників у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу. Свого часу його роман-хроніка «Люборацькі» в літературній критиці розглядався як художній твір про виховання, в основу якого покладено педагогічну думку про пріоритет родинного та національного виховання у процесі становлення особистості, знецінення ідей яких «призводить до морального зубожіння й вираження; виховання, відірване від сім'ї, від національного ґрунту, від свого народу, спотворює людську душу і позбавляє дитину навіть найвищого почуття — любові й поваги до рідної матері...» [374, с. 305].

Прогресивні діячі культури другої половини ХІХ століття питання освіти й добробуту народу пов'язували зі звільненням його від утисків російського царизму, за часів якого спілкування українською мовою та її вивчення в школі заборонялося низкою урядових указів. Так, поет та громадський діяч Павло Грабовський (1864-1902) публікував статті про розвиток шкільної освіти в Україні, писав вірші про тяжке становище вчителів тогочасних шкіл, робив переклади українською мовою художніх творів видатних російських письменників. У його публіцистиці на шкільну тематику, окрім соціальних мотивів, вирізняються й методичні ідеї. Так, автор вказував на «контингент лиц, являвшихся волею судеб в роли педагогического персонала», підкреслював важливість професійної підготовки вчителів для народних шкіл, виступив за активізацію навчального процесу та його методичне забезпечення, підтримував народовідповідний характер освіти, її зв'язок із життям, переймався проблемою недостатньої кількості навчальних книг у школах та бібліотеках [6, с. 209-220].

Фаховий інтерес викликають педагогічні погляди поетеси Лесі Українки (Лариси Косач) (1871-1913), яка приділяла значну

увагу проблемі розвитку природних здібностей дітей, змісту та організації читання, питанням освіти дорослих та поліпшенню умов праці вчителів [6, с. 222-223]. Вона відстоювала думку про необхідність урахування у процесі шкільного навчання індивідуальних вікових особливостей учнів, розвитку їхніх творчих нахилів, здатності до аналізу власної поведінки та саморегуляції діяльності. За переконаннями письменниці, стосунки між учнями повинні будуватися на принципах товариськості, взаємоповаги та взаєморозуміння, що особливо актуально в аспекті реалізації культурологічної лінії сучасного навчання української літератури. Окрім того, велике значення надавалося питанню фахової підготовки вчителя та його духовному світу [212, с. 221].

Критикуючи занедбаний стан народних шкіл, письменник Михайло Коцюбинський (1864-1913) наголошував на необхідності підвищення рівня науковості у навчанні, системності у виховній роботі та виявлення гуманного ставлення до учнів. Важливу роль у вирішенні проблем тогочасної шкільної освіти він убачав у професіоналізмі педагогічних кадрів, розвитку художньої творчості учнів, якості навчальної та художньої книги [6, с. 235-240].

В умовах утисків національної освіти сподвижники розвитку української культури докладали значні зусилля для відкриття народних шкіл із рідною мовою навчання. Зокрема таку ідею розвивав і втілював у своїй діяльності письменник, педагог та громадський діяч Борис Грінченко (1863-1910). В українській педагогіці просвітництва він відомий як редактор і автор «Словаря української мови» (1907-1909), що був основою для наукових студій, формування української літературної мови та донині не втратив своєї актуальності [374, с. 442-443]. Письменник не оминув увагою методичних проблем навчання української мови та літератури в народній школі. Так, у підручнику «Українська граматка до науки читання й писання» (1907), що розцінювався як конструктивний крок у становленні української навчальної книги зі словесності, Б. Грінченко акцентував на важливості розвитку логічного, образного мислення учнів-читачів, важливості осмисленого прочитання художнього твору, досягнення належного рівня техніки читання, а також ролі самостійної роботи школярів над книгою.

Питання народного виховання, зокрема фізичного і розумового розвитку дитини, формування її самостійного мислення, були предметом спеціальних досліджень Івана Франка (1856-1916). Письменник високо оцінював значення родинного виховання у формуванні особистості, вказував на необхідність навчання у школі рідною мовою. На його думку, зміст шкільної освіти повинен мати демократичну й гуманістичну тенденційність, бути орієнтованим на особистісний розвиток учнів, відповідати їхнім віковим особливостям [374, с. 491-493].

Мету тогочасного шкільного навчання письменник Іван Нечуй-Левицький (1838-1918), як і його прогресивні попередники, вбачав не лише у засвоєнні учнями певного обсягу знань, а й у їхньому духовному розвитку, вихованні поваги до цінностей національної культури, що видається актуальним у нинішніх умовах. Предметом його уваги також були педагогічні питання розумового розвитку учнів та свідомого засвоєння програмового матеріалу з літератури. Свої педагогічні зусилля він спрямовував на розвиток мовлення, образного мислення, творчих здібностей школярів у процесі аналізу художнього твору.

Науковий доробок поетеси, організатора народної освіти Христини Алчевської (1841-1920) вирізняється багатогранністю проблематики. У колективній методико-бібліографічній праці «Що читати народові?» вона презентувала понад 1150 статей, що «містять багато методичних порад і педагогічних спостережень, що не застаріли і для сучасної школи» [117, с. 47]. Послідовно розвиваючи педагогічних ідей К. Ушинського, Х. Алчевська акцентувала на важливості вивчення народної мови та національної літератури, вказувала на навчально-виховне значення художньої книги, приділяла увагу питанням добору та анотування змісту творів для читання, розвитку художнього сприймання та образного мислення учнів-читачів, критичного ставлення до прочитаного, організації позакласної роботи (насамперед позакласного читання), розробила метод вивчення читацьких інтересів, досліджувала особливості колективного та індивідуального навчання.

Одним із ефективних методів активізації усвідомленого сприймання школярами навчального матеріалу Х. Алчевська вважала літературну бесіду як дієвий метод вивчення літерату-

ри, що сприяє формуванню в учнів навичок самостійної роботи, розвитку їхнього усного і писемного мовлення, вільного висловлення своїх переконань [117, с. 48]. Її прагнення детально розробити програму бесіди, план якої має стати своєрідною опорою в процесі обговорення, можна співвіднести з особливостями сучасного технологізованого вивчення літератури. Методичні пошуки вченої були спрямовані й на розв'язання проблеми шкільного вивчення драматичних творів, наприклад, розгляду п'єс Т. Шевченка та М. Кропивницького. Практичний досвід Х. Алчевської щодо аналізу ліричних творів, її роздуми про методику його проведення актуалізують одну з основних особливостей уроку літератури — його емоційність, вказують на взаємодією емоційно-чуттєвих та логічних факторів літературного аналізу.

Педагог рекомендувала звертатися до високохудожніх літературних творів із метою виховання учнівської молоді, тому великого значення вона надавала питанню формування книжкового фонду шкільної бібліотеки [117, с. 29].

У контексті осмислення тенденцій розвитку освіти й педагогічної думки в Україні початку ХХ століття знаковою була доба Української Народної Республіки (1917-1920), у період якої спостерігався державний інтерес до проблем організації шкільної освіти, відкриття гімназій та вищих шкіл, активізувався процес підручникотворення [212, с. 224-230, с. 234-238]. Вагомим здобутком нової української освіти був її розвиток на засадах народності, гуманізму та патріотизму. Особливо помітною була тенденція до демократизації та співпраці школи з широкими колами громадськості у справі виховання молодого покоління. Викладання у навчальних закладах набувало ознак національного характеру, зокрема започатковувалося вивчення таких предметів як «Українська мова» і «Українська література», «Українознавство», «Історія України» та «Географія України», створювалися навчальні програми та підручники, організовувалися бібліотеки української літератури. Розробляючи концепцію національної освіти і виховання, видатні діячі української культури і освіти Михайло Грушевський (1866-1934), Іван Стешенко (1873-1918), Іван Огієнко (1882-1972) та Софія Русова (1856-1940) вбачали перспективу розвитку народної школи та

духовного відродження українців шляхом втілення ідей демократизації, гуманізації, пріоритету загальнолюдських та національних цінностей.

Отже, прогресивні діячі української культури та освіти другої половини XIX — початку XX століття збагатили історичний процес методики навчання української літератури неперехідними методологічними ідеями, що послідовно набували тенденційного характеру та утвердилися в сучасній шкільній літературній освіті, зокрема щодо її демократизації та гуманізації, культурологічної спрямованості, структурування змісту, визначення ефективних методів і форм навчання, реалізації його особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

## 2.4. Тенденції розвитку методики навчання літератури в 20-40-ті роки ХХ століття

**Р**озвиток методичної науки зумовлюється утвердженням її основних тенденцій на кожному історичному етапі суспільного поступу. Проблеми шкільної освіти радянського періоду 20-30-х років ХХ століття визначалися необхідністю ліквідації наслідків громадянської війни, явищ масової безпритульності дітей та неграмотності населення. Ідея зміщення акцентів виховання особистості від родинного до громадського, утвердження пріоритету формування людини нового соціалістичного типу проголошувалися в Декларації Народного комісаріату освіти УРСР (1920). Поглиблювалася суперечність між системами навчання дореволюційної та радянської шкіл, що виявлялося в протиставленні виховних ідеалів, вимог щодо функціонування освітніх систем, а також визначення рівня фахової підготовки педагогічних кадрів. Виразніше окреслювалися протиріччя як у змісті освіти у контексті нових суспільно-соціальних реалій, так і у формах педагогічної роботи, що пояснювалося активними пошуками нових методів і прийомів організації навчальної діяльності на уроках.

Характерною особливістю тогочасної національної шкільної освіти було введення навчальних дисциплін української словесності як важливого чинника впливу на виховання підростаючого покоління. Пріоритет викладання шкільних предметів рідною мовою зумовлювався «політикою коренізації», зорієнтованою на утвердження більшовицької ідеології серед місцевих національних кадрів. Зауважимо, що свого часу значимість рідної мови навчання обстоювали ще основоположники педагогічної школи Я. Коменський, Г. Песталоцці, а також інші відомі педагоги-демократи та українські письменники-просвітителі.

Нова парадигма єдиної української школи, домінантою якої проголошувалася виховна місія літературної освіти з огляду на її людинотворчу функцію, обнародувалася на з'їзді педагогічної громадськості УНР (1919 р., м. Кам'янець-Подільський) [1212, с. 29]. Українська мова і література як навчальні дисципліни були потужним важелем національного державотворення, а шкільна освіта та виховання — необхідним середовищем формування українського громадянина. Так, у першому нормативному збірнику програмно-



методичного спрямування «Пораднику по соціальному вихованню дітей» (1921) зазначалося, що «навчання рідної мови і літератури є осередком, біля котрого мусять групуватися інші дисципліни. Воно допомагає головному завданню соціального виховання — розбудити, дати змогу виявитись самостійним творчим силам дитини» [269, с. 109-112]. В документі наголошувалося на важливій ролі художнього читання, що «впливає на моральне виховання дітей, розвиває художній смак і будить літературну цікавість» [269, с. 109-111]. Окрім того, справедливо вказувалося, що глибокому осмисленню національного мистецтва в контексті світової культури та формування в учнів загальнолюдських цінностей сприяє вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною. Поставлене завдання досягалося шляхом концентричної побудови програмового матеріалу, до якого добиралися відомості із різних галузей гуманітарних наук. Відзначимо, що не було створено систематичного курсу вивчення літератури, навчальний матеріал подавався поверхово й епізодично без дотримання дидактичних принципів доступності навчання та врахування вікових особливостей школярів. Такий підхід до вивчення літератури обумовив відсутність в учнів-читачів цілісного уявлення про літературний процес. Однак у другій редакції «Порадника» (1922) було акцентовано на питаннях методів і прийомів шкільного вивчення літератури, вперше висловлено рекомендації групувати художні твори у тематичні цикли, наголошено на тому, щоб «матеріал відповідав розвиткові дітей і задовольняв їх інтереси», вказано на важливість надання учням знань із теорії літератури, запропоновано вивчення літератури у взаємозв'язках із іншими шкільними предметами. Започаткована у 1922 році серія «Шкільна бібліотека» ознайомлювала учнів із кращими зразками мистецтва слова. Отже, в шкільній методиці чітко увиразнювалася виховна функція художньої літератури [316, с. 140].

Освіта і виховання підростаючого покоління, спрямовані на формування духовного світу та самосвідомості учнів, проголошувалися пріоритетами в радянській Україні [3, с. 310]. «Демократизація і гуманізація змісту освіти в перші роки будівництва радянської школи сприймалась як створення широких і гнучких можливостей для розвитку дітей з різним рівнем здібностей», що пов'язувалося з проблемами диференціації та індивідуалізації навчання [114, с. 126]. Так, у перші роки існування УНР запроваджувалася система навчання з двоступеневою 12-річною

освітою, що передбачала функціонування основної (1-8 класи) та старшої школи — колегії (9-12 класи) з конкретними профілями (гуманістичний, реальний та економічний). Прикметно, що мова викладання у школі визначалася органами місцевих рад із обов'язковим урахуванням національного складу учнівського контингенту, що відповідає сучасним *тенденціям щодо децентралізації освітніх систем і демократизації освіти*.

У науці досліджуваного періоду виокремилися три основні напрями педагогічних пошуків, зокрема й щодо шкільного викладання літератури: реформаторський напрям — школа навчання (П. Каптеров, М. Чехов); трудова школа (П. Блонський, М. Рубінштейн, С. Шадцький); вільне виховання (К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов) [212, с. 275].

Учені-методисти, зокрема й українські (С. Русова, О. Дорошкевич), об'єктивно обстоювали ідеї різних напрямів, враховуючи багатоцільовий потенціал літературної освіти. Так, у методичній літературі пропагувалися ідеї активізації пізнавальних інтересів учнів, їхньої творчої самостійності, вмінь усного і писемного мовлення, акцентувалося на емпіричному компоненті пізнання. Свого часу О. Дорошкевич актуалізував поняття про самостійну продуктивну роботу школярів у процесі здобуття знань, вказуючи на спорідненість процесу самостійної роботи учня над текстом художнього твору та діяльності вченого [110, с. 41]. Таким чином, у методиці літератури утверджувалася *тенденція щодо активної пізнавальної діяльності учнів*, що вказувало на необхідність розвитку на уроках літератури самостійного мислення та мовлення школярів, збагаченого враженнями на основі практичних спостережень. У контексті літературного навчання слушними є поради С. Русової щодо переказу прочитаного, проведення літературних порівнянь, висловлення учнями особистих вражень та самостійних суджень про художній твір, застосування ігрових форм навчальної діяльності. Зауважимо, що без належного врахування специфіки навчального матеріалу, зокрема у процесі вивчення літератури, часто нівелювалися словесні методи навчання й активізувалися ті, що були орієнтовані на практичний досвід. Однак у цьому процесі помітна й позитивна *тенденція* щодо реалізації педагогічних ідей Я. Коменського, Г. Песталоцці та К. Ушинського про *наочне навчання*, що має базуватися на конкретних фактах і висновках про них, а не на голослівному заучуванні текстів.

На початку 20-х рр. проголошувалися й інші ідеї щодо літературної освіти. Так, російський методист І. Плотніков розробив емоційно-чуттєву концепцію предметного цілеутворення, згідно з якою головною метою навчання літератури визначався розвиток в учнів поетичної сприйнятливості та здатності до власної художньої творчості [263, с. 256-271]. Такий підхід до вивчення літератури дистанціювався від екзистенційного змісту мистецького твору, який автор і сам не завжди усвідомлював. Розуміння завдань літературної освіти лише як підготовки нових «майстрів» художнього слова засвідчувало вульгарно-утилітарне сприйняття її значення. Таким чином, у здобутках тодішньої методики літературного навчання виразною була актуальна й нині *тенденція щодо інтелектуалізації навчального процесу*, який не обмежується накопиченням фактичних знань.

У новій українській школі традиційною формою навчання залишався урок, водночас велися інноваційні пошуки інших методів та форм педагогічної роботи. Позитивним було запровадження практичної роботи психологів із учнями — шкільної педологічної служби. Педологія як наука, що висвітлює психологічні, біологічні та соціальні аспекти виховання, була теоретичним підґрунтям комплексного підходу до навчання. Педологічні аспекти навчального процесу активізували колективістську доміную в роботі з учнями та примножували соціальний компонент виховання шкільної молоді в умовах індустріального виробництва. За допомогою психологічної (педологічної) служби здійснювався відбір учнів у окремі бригади, тобто практикувався лабораторно-бригадний метод.

Прихильник педологічного підходу в навчанні Л. Виготський доводив, що психологічна диференціація школярів запобігає механічному поділу учнів на профільні класи. Це твердження вченого корелює з думкою сучасних науковців, які вважають, що «прагнення вивчати дитину з позицій комплексного підходу, практична спрямованість на діагностику її психічного розвитку саме й було цінним у педології» [114, с. 125]. Зауважимо, що свого часу В. Сухомлинський акцентував на психологічному компоненті методичної роботи вчителя-словесника, а нині в шкільному викладанні літератури активно практикується літературно-психологічний шлях аналізу художнього твору. Так, Л. Плігін рекомендує використовувати психолінгвістичний аналіз літературного твору,

що у контексті теорії О. Потєбні є досить перспективним у сучасній школі.

Таким чином, засаднича роль *психологічних теорій* у навчальному процесі радянської школи, науково започаткованих у 20-ті роки ХХ століття, утвердилася в одній із *тенденцій розвитку* сучасної методичної думки. Раціональність її функціонування зумовлюється антропоцентричними засадами, що в контексті радянської педології мали б забезпечувати розвиток окремої особистості та громадянського суспільства загалом, однак в умовах марксистсько-ленінсько-сталінської парадигми освіти використання прогресивних психологічних теорій в шкільній практиці трактувалося як «педологічні переключення» (1936). Безсистемність у роботі психологічної служби радянської школи обумовлювала неможливість впровадження диференційованого та індивідуального навчання. «Саме відрив діяльності практичного психолога у школі, його виконавської функції від психолого-педологічної науки, — стверджує П. Дроб'язко, — загальмував педагогічний рух» [114, с. 125] та наукові дослідження в галузі педагогічної та вікової психології загалом. Нині психологія як засаднича наука декларує теорії формування знань і вмінь, виховання особистості з метою її цілісного розвитку, що є актуальним для методичної науки та шкільної практики навчання і виховання на уроках літератури.

Однією із основоположних для радянської методики викладання літератури була *тенденція літературного виховання*. Зауважимо, що ще на початку ХХ століття А. Климентов (1906) конструктивно визначав роль читання у формуванні особистості, назвавши його джерелом знань, засобом розвитку мислення та мовлення учнів, морального й естетичного впливу на них [154, с. 107]. Згодом О. Дорошкевич (1917) трактував виховання як розвиток в учнів пізнавальної активності, волі до продуктивної діяльності та «здійснення ідеальних цінностей» [110, с. 6-7]. Отже, виховання школярів розглядалося передусім як процес формування особистості, здатної до активної пізнавальної діяльності та зорієнтованої на певні моральні цінності, реалізація яких досягається необхідними зусиллям волі суб'єкта. Таким чином, в умовах становлення національної школи чітко окреслювалася *тенденція щодо культурологічної спрямованості* літературної освіти, що набирала виразного формувального значення у контексті українського виховного ідеа-

лу. Методологію виховного навчання розробляв І. Огієнко, підкресливши *культурологічне значення національної освіти*, що формує у молоді загальнолюдські ідеали, вкорінені в народній скарбниці моральних цінностей, — людяність, порядність, патріотизм, честь, державницька свідомість тощо, тому в духовному відродженні народу українській літературі відводилася чільна роль [234].

На виховне значення літературного навчання та поглиблення набутих учнями теоретико-літературних знань, удосконалення їхніх аналітичних умінь, важливість дослідження форми художніх творів, що певною мірою врівноважувало змістовий та формальний аспекти навчального процесу, орієнтували й навчальні програми з літератури у 20-ті роки ХХ століття [12, с. 32].

Отже, становлення шкільної методики як науки зумовлене пошуком оптимальних методів, прийомів і форм навчання та виховання, підтверджує помітну *суперечність між змістом і формами навчання*, а також прагнення педагогів досягти паритету між тим, що вивчати і тим, як навчати.

Однак в умовах формування радянської школи на класових засадах поширювалася й *негативна тенденція* відведення художній літературі допоміжної, ілюстративної ролі, внаслідок чого шкільний курс її викладання був позбавлений системності побудови, а художні твори штучно співвідносилися з певними історичними подіями. Загалом перспективна ідея інтеграції знань та поєднання теоретичної й практичної пізнавальної діяльності школярів, апеляція до їхнього життєвого досвіду, запозичена у філософських і психолого-педагогічних ученнях американського дослідника Дж. Дьюї й реалізована в радянських реаліях, була звільнена в умовах класової ідеології щодо пояснення життєвих явищ. Літературно-художнє унаочнення конкретного суспільного явища не потребувало методичних пошуків і знецінювало надбання методичної науки і практики у порівнянні з дореволюційним періодом. Реалізувалася поширена в Україні у 20-х роках ХХ століття (1922-1923) комплексна система навчання (згодом визнана псевдоосвітньою), що передбачала вибір змісту освіти та його інтеграцію в межах важливих для соціального виховання тем (природа, праця та суспільство).

Проголошена в 20-30-ті роки в Україні уніфікація системи освіти, змісту і порядку навчання мала руйнівний вплив на тогочасну школу, для якої стали характерними вульгарно-соціологічні

тенденції, зумовлені класовим підходом до всіх явищ суспільного життя. За таких умов вивченню літератури в школі відводилася другорядна роль, а аналіз художнього твору нерідко передбачав класову оцінку літературних героїв.

Передова методична думка (В. Голубков, М. Рибникова, Л. Троїцький) намагалася протистояти спрощеному розумінню художнього твору й пропагувала діяльнісний підхід до роботи вчителя літератури, наголошувала на використанні вагомих надбань попередників. Так, М. Рибникова доводила, що уроки літератури повинні спрямовуватися на досягнення загальної мети — осмислення учнями змісту художнього твору, авторського задуму, сприйняття образів творів різних жанрів, розуміння їх мови. Дослідниця рекомендувала використовувати такі методи і прийоми організації навчальної діяльності на уроці літератури, як читання, переказ, відповіді на питання, вивчення на пам'ять, учнівські твори тощо. На її думку, методи опрацювання художнього тексту здебільшого визначаються його природою, тобто змістом і формою [319, с. 58].

Однак навіть за умов домінування об'єктивних суспільно-державних вимог завдань тогочасної шкільної освіти її *позитивними тенденціями* можна вважати:

- викладання шкільних предметів українською мовою;
- пріоритет літературної освіти;
- сприяння свідомому засвоєнню учнями знань та формуванню навчальних умінь, а також саморозвитку особистості;
- зв'язок навчання з життям та потребами суспільства;
- спроби децентралізації освітніх систем та вдосконалення навчальних програм на засадах їх подальшої структуризації як передумови стандартизації змісту освіти, зокрема й літературної [429; 433].

Отже, на кінець 30-х років ХХ століття в українській методиці літератури як предметній дидактиці було обґрунтовано фундаментальні положення, що стали методологічною основою сучасної шкільної літературної освіти:

- цілісне сприйняття художнього твору в процесі глибокого осмислення його змісту;
- контекстне вивчення літературного твору;
- осмислення та розуміння авторського ідейного задуму, втіленого в образній системі художнього твору;

- вибір шляхів аналізу художнього тексту відповідно до особливостей його змісту й форми;
- оптимальне поєднання змістового та процесуального аспектів читацької діяльності учнів на уроці літератури;
- врахування суспільного та індивідуального життєвого досвіду школярів у процесі вивчення художнього твору [337, с. 11-12].

Суттєве значення для розвитку тогочасної шкільної літературної освіти мали творчі напрацювання прогресивних українських письменників, які вважали її потужним засобом виховання, важливою умовою індивідуального розвитку особистості та суспільства загалом. Так, С. Васильченко (Панасенко) системно досліджував педагогічні проблеми, рекомендував дотримуватися дидактичних принципів системності й послідовності у процесі навчання літератури, пропагував ефективні методи й форми літературної освіти (розповіді, бесіди, перекази та учнівські твори на основі прочитаного), опікувався підготовкою педагогічних кадрів. Особливого значення письменник надавав вивченню рідної мови та обстоював ідею підготовки навчальних книг із української словесності.

Помітний внесок у розбудову національної шкільної освіти та утвердження позитивних тенденцій її розвитку зробив український педагог Т. Лубенець, який висловлював актуальні й нині судження гуманістичного характеру про суперечності між навченістю та моральністю особистості. Вчений акцентував на важливій ролі літературного читання, що сприяє розвитку читацьких інтересів школярів, формуванню умінь свідомого читання високохудожніх книг як важливого чинника морального впливу на особистість [3, с. 324-335].

Ідеями національного виховання сповнена «Українська література в школі. Спроба методики» (1921) О. Дорошкевича — перша праця з методики викладання української літератури. Підкреслюючи *культурологічне значення* шкільної освіти, вчений-методист переконував, що «без культури народ не прийме як слід національних і навіть соціальних принципів», не зможе перейнятися почуттям патріотизму й відповідальності за волю і незалежність України [110, с. 47-48].

Цінним надбанням методики О. Дорошкевича є визначення *психологічних засад вивчення літературного твору*, що ґрунтуються на психолінгвістичній теорії О. Потебні та методичних ідеях, пред-

ставлених у матеріалах посібників (В. Данилов «Література как предмет преподавания», «Методика руського языка»; В. Харцієв «Психологія поетичного образу у застосуванні до виховання»; Д. Овсяніко-Куликовський «З лекцій про основи художньої творчості»; Б. Лезін «Художня творчість як особливий вид економії думки»), в яких стверджується необхідність розуміння читачами психологічного змісту твору та авторського задуму щодо зображення характеру літературного героя. Так, В. Данилов доводив, що «...перш ніж з'ясувати метод викладання словесності у школі та її значення як навчального предмета, необхідно збагнути психологічну сутність словесної творчості» [104, с. 43]. Спираючись на праці В. Данилова та Ф. Буслаєва («Елементарні форми поезії»; «Проза»; «Про значення сучасного роману»), О. Дорошкевич обстоював думку, підтриману в 50-ті роки ХХ століття літературознавцями (О. Потебня, В. Марко, Б. Єсін) і психологами (О. Никифорова) про важливість осмислення форми художнього твору для усвідомлення його ідейно-естетичного змісту. Художні образи людей, подій, мови тощо як складники форми твору сприяють розвитку образного мислення учнів-читачів, формуванню їхніх узагальнень про літературний твір. Отже, характеристика внутрішньої будови твору є методологічною основою як художнього пізнання, так і методики навчання шкільного літературного аналізу.

Роздуми О. Дорошкевича про літературне читання були суголосними з думками російських методистів (В. Данилов, А. Климентов), які характеризували його як процес «...устнаго вираженія *мыслей*, заключенныхъ въ формахъ письменности...». Український методист як і його російські попередники, зокрема В. Стоюнін, основою навчання літератури вважав роботу над текстом виучуваного твору, вказуючи, що «до знайомства з художнім твором учні не повинні знати ні підручника, ні критичної статті, тільки використовуючи свою апперцептивну здібність, вони повинні активно приймати художній твір» [112, с. 41]. Оскільки сутністю читання є відтворення думок, утілених у тексті, то читацька діяльність — це мислительна робота, що впливає на розвиток розумових здібностей читача. Емоційно-чуттєва насолода та інтелектуальне сприйняття літературного твору сприяє духовному катарсису читача та формуванню інтелектуальних емоцій вищого рівня (Я. Якобсон). Глибоко усвідомити зміст і значення



художнього твору допомагає не лише прийом пояснювального читання, але й система випереджувальних завдань і запитань за текстом — катехізичний метод осягнення твору, дотримуватися якого свого часу радили і А. Климентов, і О. Дорошкевич.

Методичні ідеї О. Дорошкевича є актуальними й нині, а саме щодо таких аспектів:

- вивчення літератури в аспекті психології творчості;
- врахування міжпредметних та міжмистецьких зв'язків;
- аналіз образних складників художнього твору;
- використання біографічного підходу під час роботи над художнім твором;
- запровадження таких форм організації навчальної діяльності як позакласне читання, гурткова робота, позакласні та поза-шкільні виховні заходи;
- використання дидактичних функцій навчального кабінету літератури [112, с. 226-227].

Однак варто зауважити, що методика О. Дорошкевича зазнала впливу тогочасної ідеології щодо шкільного викладання літератури, зокрема, адаптації до вимог трудової школи, комплексного програмування шкільних предметів, практикування лабораторного методу вивчення літератури та соціального аналізу художнього твору.

Отже, здобутки методичної думки 20-30-х років ХХ століття, не зважаючи на помітну суперечність між надбаннями дореволюційної та радянської школи, стали основою подальших педагогічних пошуків засновників української методики літератури та плідними передумовами ефективної літературної освіти другої половини ХХ — початку ХХІ століття щодо виховання компетентного читача й свідомого громадянина-патріота.

В умовах оновлення тогочасної школи вітчизняні педагоги активно застосовували зарубіжні навчальні моделі, що максимально сприяли досягненню визначеної освітньої мети, впровадженню індивідуального підходу до навчання та розвитку учнівської пізнавальної діяльності. Так, у 1923-1924 роках ХХ століття в Україні було розпочато запровадження Дальтон-плану (м. Дальтон, США), згідно з яким набувала актуальності проблема самостійного навчання учнів, поєднання індивідуальних та групових форм навчальної діяльності, забезпечення навчальних лабораторій спеціальним обладнанням. Його реалізація на уроках літератури сприяла:

- розв'язанню завдань дослідницького навчання;
- удосконаленню методу лекції внаслідок використання прийомів її активізації (випереджувальних завдань);
- запровадженню семінарської форми навчальних занять; актуалізації прийому художнього читання виучуваних творів;
- аналізу художнього твору (усний та письмовий) у формі повної зв'язної відповіді на запитання [12, с. 94-96].

Попри позитивні ознаки запровадження лабораторного методу, в тогочасній шкільній практиці домінував пояснювальний тип навчання, за умов якого вчителю відводилася роль ретранслятора предметних відомостей в ході лекції або розповіді. Таким чином схематичний підхід до навчання не орієнтував педагогів на розвиток в учнів умінь самостійної дослідницької роботи.

Шкільне вивчення літератури за умов Дальтон-плану, як пояснює Я. Роткович, передбачало використання актуальних і нині видів навчальної діяльності: самостійне читання художнього твору та виконання письмових творчих завдань, ілюстрування та інсценування прочитаного, шкільні літературні вечори [315, с. 21]. Таким чином, домінував формальний метод навчання, згідно з яким засоби навчання превалювали над метою літературної освіти.

У 1927-1928 навчальному році акцентувалося на нових підходах до викладання літератури, що виявлялося у посиленні ідейно-політичного виховання учнів засобами літератури. На початку ХХІ століття актуалізувалася *тенденція увиразнення формального аспекту навчання*, за умов якого питання «як навчати?» домінує над питанням «чому навчати?» Так, Л. Троїцький у 30-х роках ХХ століття писав, що аналіз художнього твору в шкільній практиці нерідко обмежувався розподілом образів літературних персонажів за соціальними групами, передбачав їхню ідейну характеристику, а розбір «композиції» або «мови» твору були другорядними [370, с. 3]. Позиція російського методиста суголосна з педагогічними ідеями М. Кудряшева, який відстоював ідею про цілісне осягнення художнього образу на противагу його схематичному сприйняттю [172, с. 91].

Однак в умовах реалізації Дальтон-плану робота над художнім текстом у лабораторних умовах набувала формального характеру, передбачала анатомування художнього тексту, позбавляла емоційності його сприйняття та естетичного впливу на учнів. Тому

перші спроби впровадження Дальтон-плану та ідей комплексного навчання шкільних предметів виявилися методично несвоечасними. «Нова Дальтонівська методика викладання літератури, як і кожного з навчальних предметів, абсолютно не сприяла вихованню високих моральних якостей школярів, формуванню їхніх естетичних потреб, тобто потреб у спілкуванні з прекрасним в усьому багатстві його виявів — в естетичній насолоді, діяльності у різних сферах людського буття» [12, с. 84]. Окрім того, апробована в американських школах методика суперечила колективістському характеру суспільного простору радянської доби, що було суттєвим недоліком методичних пошуків 20-40-х років ХХ століття. В умовах посиленого індустріального будівництва радянська школа була політехнізована і забезпечувала підготовку випускників до продуктивної праці в промисловості та сільському господарстві. Однак, не зважаючи на утилітарний підхід до освіти, літературі відводилася роль окремого предмета, що має навчально-виховне значення [299].

Певними спробами пристосування Дальтон-методики до умов радянської школи були трансформації можливостей застосування бригадно-лабораторного методу та секційно-гурткового навчання. Однак недостатня професійна компетентність педагогів-практиків та їхнє формальне ставлення до проблеми не сприяли досягненню очікуваних позитивних результатів застосування Дальтон-плану. Зауважимо, що його ідеї корелювали з *основами програмованого навчання*, яке набуло поширення на початку 60-х років ХХ століття і стало передумовою модульного підходу до структурування змісту навчального матеріалу та елементом стандартизації освіти. Акцентування на важливості індивідуального підходу до навчання та значимості самостійної діяльності школярів у процесі здобуття знань актуалізувало неперехідні умови успішної шкільної освіти, що сприяла саморозвитку учнів.

У другій половині 20-х — на початку 30-х років ХХ століття активізувалися пошуки оптимальних методик навчання, що зумовлювали застосування так званого «методу проєктів», співвідносного у контексті нинішніх методичних моделей з ідеями проєктного навчання. Вчені визначали такі ознаки «методу проєктів»:

- «цільова установка», що сприяє усвідомленню учнями мети навчальної діяльності (корелює із сучасним терміном «цілепокладання»);

- планування дій у процесі опрацювання художнього тексту (читання, переказ, аналіз);
- суспільно корисний характер запланованих дій;
- інтеграція суміжних знань;
- колективний характер роботи над навчальним проектом;
- систематичність роботи;
- ініціативна самостійність виконавців проекту;
- практично доцільна і реально значуща робота виконавців проекту [251, с. 30-35].

Таким чином, виконання різних видів навчальних проектів (творчих, екскурсійних, ігрових тощо) передбачало підготовку учнями творчих робіт на основі прочитаного, проведення літературних екскурсій, літературних вікторин тощо.

«Метод проектів» був підпорядкований практичній суспільно-корисній діяльності матеріального характеру (на відміну від бригадно-лабораторного методу, що сприяв комплексному вивченню шкільних предметів), внаслідок чого нівелювалася роль уроку як форми організації навчальної діяльності, натомість поширювалися публічні заняття ідеологічного змісту та переважав класовий підхід до трактування навчального матеріалу. Так, до шкільної програми з літератури було введено розділ «Марксистська аналіза», в методичних настановах якого художні твори трактувалися «як соціальне явище, вияв ідеології доби, її продукт» [298, с. 38]. Отже, продовжувало практикуватися комплексне планування змісту навчальних предметів, зокрема й літератури, коли художні твори слугували ілюстраціями до виучуваних суспільних явищ. Водночас акцентувалося на ідейно-художніх компонентах літературних творів, що впливають на емоційно-логічну сферу учнів-читачів, формування їхніх почуттів і думок: «Художній твір організує емоції і тим самим скеровує світогляд, формує його іноді більше, ніж сухі логічні міркування» [298, с. 38-39].

Досліджуючи цей період історії шкільної літературної освіти в Україні, вчені вказують на двоскладний характер аналізу художнього твору [12, с. 102-103]. Так, до шкільної програми з літератури вперше було введено розділ «Елементи соціологічної та формальної аналізи», в якому акцентувалося на необхідності виконання навчальних завдань як за змістом соціологічного характеру, так і за способами аналітичної дії (однак укладачі їх не диференціювали) [299, с. 261]. Завдання першого типу перед-

бачали визначення історичної епохи, соціальних подій та соціальної характеристики персонажів художнього твору; другого типу — переказ прочитаного, жанрову характеристику, пояснення пейзажних картин художнього твору та його лексичний аналіз тощо. Навчальні завдання добиралися відповідно до дидактичних принципів послідовності та систематичності навчання, а також із урахуванням вікових особливостей школярів.

Рекомендувалося проведення уроків літератури у формі лабораторно-ланкової роботи, літературних екскурсій або навчальних занять на базі виробничих підприємств, оскільки пріоритетною визначалася роль фізичної суспільно-корисної праці. Отже, класово заангажоване шкільне навчання негативно впливало на розвиток літературної підготовки школярів. Система викладання літератури в школі періоду 20-30-х років ХХ століття засвідчувала наявність проблем в організації навчально-виховного процесу. Так, навчальна програма з літератури була переобтяжена низькопробними художніми творами, що не відповідали учнівським віковим особливостям сприйняття; спостерігалось нехтування класно-урочною системою викладання, ігнорування високоестетичними критеріями формування моральних ідеалів та гуманістичних цінностей школярів. Однак необхідно вказати й на позитивні зрушення в тогочасній шкільній літературній освіті: розвиток творчої активності учнів у процесі вивчення художніх творів, виховання в них самостійності, ініціативності та зацікавленості навчальним предметом тощо.

Проблеми національної шкільної літературної освіти досліджуваного періоду частково були зумовлені домінуванням класово-репресивного підходу до перебудови освітньої системи та змісту навчання, а також цілеспрямованою ліквідацією надбань українського мистецтва. «Усі найкращі зразки національної культури, науки, літератури і мистецтва, твори відомих вітчизняних та зарубіжних письменників були офіційно заборонені й вилучені з навчальних програм, підручників. «Більшовицьке вето» було накладено навіть на твори усної народної творчості (наприклад, казка вважалася «пережитком феодалізму») [12, с. 121]. За таких умов нехтувалися демократичні та національні ідеали, пропагувалися колективістська свідомість, орієнтована на ідеологію піонерських, комсомольських та партійних органів, активну русифікацію під гаслами інтернаціоналізму та законодавчо сформульована

в основних державних нормативних документах 30-х років ХХ століття.

Розв'язанням проблем методики шкільного навчання літератури також переймалися провідні вчені-літературознавці. Так, О. Білецький досліджував питання вивчення російської літератури, означив настанови вчителям-словесникам щодо «формальної аналізи» художнього твору, трактуючи її як «опис» чи характеристику прочитаного за планом:

- матеріал, що є тематичною основою художнього твору;
- побудова твору;
- оформлення опису;
- жанр і стиль художнього твору [33].

У розроблених ученим рекомендаціях визначено тип опрацювання художнього твору, що співвідноситься з комбінованим шляхом його аналізу з послідовним розкриттям таких аспектів:

- життєва основа художнього твору;
- сюжет і композиція;
- система образів та їх характеристика;
- інші образні елементи твору;
- мова твору та індивідуальний стиль письменника;
- жанр і значення художнього твору.

Безперечно, в методичних пошуках О. Білецького домінував літературознавчий підхід до шкільного вивчення художнього твору, тому пропонувалося організувати роботу в спосіб, схематично наближений до написання літературного твору (збір життєвого матеріалу; компонування частин тексту та втілення його в діях персонажів та інших художніх деталях; виявлення авторської манери художнього письма й жанрових ознак твору тощо). Однак нині методично ефективним є шлях від розгляду художнього образу до усвідомлення сенсу зображеного у творі. Водночас відзначимо позитивну тенденцію вивчення художнього твору в аспекті теоретико-літературних засад, зокрема аналізу з акцентуванням на основних частинах та співвідношеннях між ними, що сприяє глибокому осягненню специфіки мистецтва слова.

Тенденція соціологічного підходу до шкільного аналізу літературного твору послідовно простежувалася у методичній концепції А. Машкіна, згідно з якою література трактувалася як надбудова соціально-економічного базису певної історичної епохи. Однак попри універсалізацію соціологічного аналізу художнього твору,

вчений висловлював твердження, що твір повинен бути художньо цінним, а не лише соціально прозорим [211, с. 39]. Ключовою в методичних пошуках дослідника була соціологія літературних явищ, акцентувалося на необхідності формування в учнів умінь соціологічного аналізу. Такий підхід негативно впливав на розвиток умінь аналізувати літературні твори як різновид мистецтва в єдності змісту й форми, розвиток читацьких інтересів та загальний освітній рівень вихованців.

Дослідник акцентував на необхідності формування в учнів умінь соціологічного аналізу. Такий підхід негативно впливав на розвиток умінь аналізувати літературні твори як різновид мистецтва в єдності змісту й форми, розвиток читацьких інтересів та загальний освітній рівень вихованців. У «Методиці літератури» (1931) погляди вченого були сконцентровані на соціальній природі та суспільних функціях літератури. А. Машкін наголошував на провідній ролі шкільного предмету літератури в комуністичному вихованні учнів, водночас заперечував її вивчення як мистецтва слова. Головне завдання літературного навчання вчений убачав у ознайомленні учнів із поняттям «літературний стиль класу», розумінні «соціальної природи боротьби літературних стилів», з'ясуванні їх художніх особливостей і соціальних функцій [210, с. 18]. Так, опрацьовуючи тему «Соціальна природа літературних явищ», учні повинні були самостійно охарактеризувати літературних персонажів «у класовому трактуванні авторів», визначити сюжетне тло художніх творів, дослідити «соціальну природу та соціальні функції мови творів». Отже, на методичних поглядах А. Машкіна позначилися особливості тогочасної ідеології, результати пошуків у галузі педагогіки та естетики.

На початку 30-х років ХХ століття під контролем комуністичної партії перебував процес створення і використання шкільних підручників. Так, у постанові ЦК ВКП (б) «Про підручники для початкової та середньої школи» вказувалося на необхідність створення підручників, що забезпечували б учнів систематичними предметними знаннями, впливали б на їх якість та сприяли розширенню світогляду.

Характеризуючи тогочасний процес підручникотворення з української літератури, Є. Пасічник окреслював такі його особливості:

- часта зміна підручників, що зумовлювало безсистемність шкільної літературної освіти;
- розгляд художнього твору як ілюстрації до окремих історичних фактів та соціологізаторських положень;
- переобтяженість творами невисокого художнього рівня;
- відсутність достатніх біографічних та теоретико-літературних відомостей [251, с. 184-191].

Таким чином, в умовах політизації системи радянської освіти актуалізувалася проблема створення підручників із літератури, впровадження яких у шкільну практику потребувало докорінної зміни професійної кваліфікації педагогічних кадрів, здатних навчати та виховувати юних будівників комунізму.

Серед тогочасних видань навчальних книг для середньої школи високим науково-методичним рівнем вирізнялися підручники В. Коряка, для яких були характерні «...спроби аналізу художніх творів у єдності форми та змісту, розкривалася пізнавальна і виховна сила художньої літератури, подавалися відомості з теорії літератури» [12, с. 148]. Отже, у підручниках поступово утверджувалася *тенденція до вивчення літератури на наукових засадах* та реалізації методики поглибленого опрацювання програмових художніх творів.

Оновлення шкільних підручників як у змістовому, так і в методичному аспектах співвідносилося з проблемою текстуального аналізу художнього твору. Ставилося завдання так будувати підручники, щоб усі висновки про художній твір самостійно формулювалися учнями безпосередньо на основі читання текстів, а не нав'язувалися їм навчальною книгою. Тільки так можна розвинути у школярів відповідні вміння логічного й образного мислення, зв'язного мовлення» [332, с. 154-155].

У цей період була започаткована так звана «трьохетапна структура опрацювання творів», складники якої збережено й донині: біографічні відомості, історична (життєва) основа художнього твору та безпосередня робота над його текстом. У сучасній методиці літератури опрацювання виучуваного твору, окрім означених, передбачає ще й такі етапи, як первинне читання, аналіз основних частин тексту та синтез — з'ясування відношень між образними компонентами, що вказує на *тенденцію щодо поетапного вивчення художнього твору* в школі (чотириетапного — Є. Пасічник, Г. Токмань, А. Ситченко та п'ятиетапного — Л. Мірошниченко).



Поетапне опрацювання тексту літературного твору дозволяє передбачити суттєві структурні елементи кожної ділянки роботи і підготувати відповідні навчальні завдання і запитання, що своєю структурою пов'язані з будовою виучуваного матеріалу й тому сприяють його свідомому засвоєнню.

Прикметною новацією літературної освіти кінця 30-х рр. було введення в основній школі курсу літературного читання, методика якого корелює з методикою пояснювального читання, що розроблялася педагогами ще в кінці ХІХ-на початку ХХ століть (В. Водовозов, М. Бунаков, П. Баришніков, М. Корф, А. Климентов та О. Дорошкевич), які розглядали його як засіб формування в учнів швидкого, правильного і свідомого читання, точної усної передачі побаченого та почутого.

Етапним у розвитку методики викладання української літератури є напрацювання П. Волинського і А. Снежкової щодо організації літературного читання в основній школі (5-7 класи) (1940) [73]. Вчені вказували на необхідність установаження рівноваги між емоційно-логічним аспектом літературного аналізу та аналітико-синтетичною діяльністю учнів-читачів, їхньою самостійною груповою формою роботи. Методисти аргументували наукові основи аналізу цілісного образу-персонажа, визначили основні групи знань про нього, зокрема про зовнішність персонажа, його поведінку та місце цього образного компоненту в художній тканині тексту. Окрім того, було акцентовано й на так званих «прямих» прийомах творення (за О. Бандурою), насамперед — вчинках героя, його висловлюваннях, взаєминах із іншими дійовими особами, змісті художнього твору та його значенні. Пропонована модель аналізу художнього твору передбачала виділення в тексті основних частин та їх розгляд у співвідношенні.

Висловлені П. Волинським і А. Снежковою положення узагальнюють методичні пошуки і засвідчують значні досягнення української методичної теорії та шкільної практики навчання літератури в 20-ті — 40-ві роки ХХ століття, а саме:

- поєднання самостійного читання художнього твору та його аналізу на уроці літератури;
- емоційне сприйняття прочитаного та розкриття художніх засобів творення образу;
- взаємодія аналізу й синтезу під час опрацювання виучуваного твору.

Значний інтерес методистів до навчальної діяльності на уроці літератури — читання художніх творів та організації навчально-виховної роботи у процесі їх вивчення засвідчували видані М. Рибниковою «Нариси з методики літературного читання» (1943). Сутність літературного читання вона вбачала у правильно організованому вчителем читанні художнього твору, що сприяло глибокому засвоєнню його художніх образів, ідейного значення, авторської позиції тощо.

Розроблені М. Рибниковою дидактичні правила успішної навчальної роботи на уроці літератури сприяли утвердженню *тенденції системного підходу до продуктивного навчання*, поступового переходу від накопичення знань до оволодіння методом пізнання. «Методика, — підкреслювала педагог, — це вміння берегти час, вміння розумно витратити сили учня, вміння знаходити в навчальному матеріалі основне й головне, мистецтво організувати роботу колективу, яким є клас, це система розрахованих впливів на різні індивідуальності учнів» [319 с. 56]. Індивідуалізацію навчання вчений-методист вважала обов'язковою умовою розумового розвитку учнів. Дослідниця чітко вказувала на необхідність оптимального поєднання змістового і формального аспектів навчання, застосування у цій роботі навчальних завдань, закладаючи основи операційного підходу до побудови пізнавальної діяльності школярів на уроках літератури, що співвідноситься зі специфікою технологізованого навчання як однієї з тенденцій сучасної шкільної освіти.

У 40-х роках ХХ століття виразно утвердилася *тенденція викладання літератури в школі на літературознавчих засадах*. На важливість шкільного вивчення теорії літератури вказував Л. Тимофєєв, наголошуючи, що вивчення художнього твору в усій складності його образних елементів забезпечує науковий підхід до опрацювання явищ мистецтва слова [367, с. 82]. Відстоювання методистами потреби формування теоретико-літературних знань учнів для глибокого опрацювання художнього твору була зумовлена формалістським підходом у навчанні. Нерідко вивчення твору на уроці літератури методисти обмежували визначенням окремих художніх засобів, виписуванням цитат для характеристики дійових осіб, що суперечило системному аналізу літературного твору [73]. Практика «цитатної характеристики» прочитаного як один із найбільш поширених методів викладання літератури в ра-

дянській школі знецінювала процесуальний аспект літературного навчання, однак формально засвідчувала змістову обізнаність учня-читача.

Таким чином, у методиці літератури 40-х років ХХ століття були сформовані методологічні положення, що визначили тенденції розвитку методичної науки на тривалий період функціонування радянської шкільної освіти, зокрема:

- формування в учнів-читачів цілісного сприйняття літературного героя та художнього твору загалом у єдності його змісту й форми;
  - врахування дидактичних принципів емоційності та розумової активності учнів;
  - зв'язку навчання з життям;
- поєднання змістового і формального аспектів літературного навчання [429; 433].

Отже, позитивні тенденції в методиці навчання літератури 20-40-х років ХХ століття стали плідними передумовами щодо подальшого розвитку шкільної літературної освіти, важливим джерелом розробки її сучасної стратегії.

## *Розділ III.*

# **РОЗВИТОК НОВОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ**

### **3.1. Прогресивні здобутки методики навчання літератури в 50-60-ті роки XX століття**

**Г**рунтовний аналіз наукових праць про розвиток теорії та практики літературної освіти учнів в Україні 50-60-х років XX століття засвідчує, що методичні проблеми загальноосвітніх навчальних закладів традиційно були предметом дослідження вчених-педагогів. Осмислення методичної спадщини в контексті сучасних завдань національної школи та державних реалій дає можливість сформувати новий погляд на вагомі здобутки попередників, спрямувати їх на конструктивне наповнення сучасної методичної науки, оптимально забезпечити її практичні результати.

Методика означеного періоду характеризується оновленням змісту й структури шкільної літературної освіти, вдосконаленням методів, прийомів і форм викладання літератури в школі, підготовкою підручників для учнів та методичних посібників для вчителів-словесників (здебільшого, монографічного характеру

щодо вивчення творчості конкретного письменника), підвищенням якості підготовки викладачів-філологів у педагогічних вузах. Однак недостатня увага приділялася дослідженням теоретичних аспектів методики літератури, зокрема питанням осмислення методичної спадщини, а також використанню нових методів навчання на уроці літератури, розвитку самостійного мислення і творчої уяви учнів-читачів [427].

Повоєнний період розвитку радянської школи (40-50-і роки ХХ століття) визначається спрямованістю на поліпшення навчально-виховної роботи з учнями, орієнтацією змісту навчання на реалії тогочасного суспільства — відбудову народного господарства та розвиток соціалістичного будівництва. Пріоритет російської словесності в радянській школі обумовив викладання української мови і літератури як навчальних дисциплін, доцільність вивчення яких визначалася переважно мотивацією батьків учнів. Знецінення ідеалів національного виховання обумовило надмірну ідеологізацію радянської шкільної мовно-літературної освіти та утвердження педагогічних взаємовідносин, за яких школярі ставали об'єктом авторитарного педагогічного впливу. За таких умов знецінювалися учнівська ініціатива та партнерська взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу, частково нівелювався пізнавальний інтерес учнів до вивчення літератури. Водночас загострювалася проблема розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу (О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський). Високий рівень розвитку тогочасної української методичної думки засвідчили часткові методики, зокрема «Методика літературного читання» П. Волинського (1947), курс методики викладання української літератури в 5-7 і в 8-10 класах (автори Т. Бугайко і Ф. Бугайко, за ред. П. Волинського), а також методичні посібники щодо шкільного вивчення творчості видатних українських письменників.

Набувало актуальності питання обґрунтування психологічних аспектів навчання літератури, зокрема врахування вікових психо-розумових особливостей учнів у процесі вивчення творів української літератури. Тому слушним видається твердження О. Мазуркевича про те, що вміння правильно скеровувати внутрішні сили школярів для виконання навчально-виховних завдань визначає майстерність учителя [203, с. 340]. Зауважимо, що свого часу на значимості психологічного компоненту шкіль-

ного літературного навчання наголошував О. Дорошкевич, а згодом — О. Сухомлинський.

Українські методисти середини ХХ століття послідовно обстоювали ідею творчої активності учня як дієвого учасника навчального-виховного процесу. Нині подібне переконання можна співвіднести із принципами *діяльнісного підходу* до навчання, задекларованого в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [273]. За умов організації такої діяльності, учень є її активним суб'єктом, набуває необхідного навчального досвіду та продуктивно використовує його в процесі вивчення шкільних дисциплін, зокрема й української літератури (за І. Якиманською).

Одним із важливих компонентів змісту шкільної літературної освіти, на думку методистів, є опрацювання відомостей із теорії літератури. Фахова спрямованість методичних посібників П. Волинського про вивчення в середній школі творчості П. Тичини (1947) та І. Котляревського (1949) передбачала розв'язання завдань літературознавчого і методичного характеру, що вказувало на активізацію *тенденції* методики літератури 30-х років ХХ століття щодо *шкільного вивчення художнього твору в літературознавчому аспекті* [72, с. 5]. Зауважимо, що вчені-методисти 40-50-х років (П. Волинський, Т. Бугайко та Ф. Бугайко) орієнтувалися на підвищення рівня науковості уроку літератури, акцентували на концентричному розташуванні теоретико-літературного матеріалу з обов'язковим урахуванням вікових психо-розумових особливостей учнів-читачів. Слушною й нині є методична настанова щодо безпосереднього опрацювання теоретико-літературних понять у процесі читання та аналізу художнього твору. Важливо, що оперування учнями літературознавчою термінологією переконує в необхідності опанування науковими відомостями про літературу з метою глибокого осягнення її фактів та явищ, що ефективно сприяє аналізу художнього твору. Зауважимо, що за умов утвердження в радянській школі принципу партійності, науковий підхід до навчання певною мірою урівноважував ситуацію щодо домінування надмірного суб'єктивізму, що перешкождало об'єктивному оцінюванню ідейно-естетичного потенціалу художнього твору.

Актуалізація питання використання теорії літератури у шкільному курсі визначала настанови методистів щодо вивчення ху-

дожніх творів із урахуванням їх родової та жанрової специфіки, що обумовлювало науковість уроку літератури. Однак таку вимогу можна пояснити ще й тим, що методичними проблемами тогочасної шкільної літературної освіти займалися переважно академічні літературознавці. Водночас провідні методисти середини ХХ століття — Т. Бугайко, Ф. Бугайко та П. Волинський — застерігали, що «найґрунтовніша, наприклад, літературознавча підготовка ще зовсім не озброює людину для правильного розв'язання тих питань, які стосуються викладання літератури в школі», а нехтування теоретичними питаннями методики перетворює найкращого практика-вчителя в обмеженого кустаря [52, с. 3]. Т. Бугайко і Ф. Бугайко вважали, що вчитель-словесник повинен бути добре обізнаним не лише в галузі літературознавства, а й «уміти викладати свою дисципліну, володіти методикою викладання свого предмета» [50, с. 8]. Отже, методика літератури — це наука, яку необхідно спеціально опановувати для успішного предметного навчання школярів.

Викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена гальмувало розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у напрацюваннях вітчизняних фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо пріоритету виховної функції навчання. Такий підхід зумовлював потребу в дослідженні й розробленні формальних аспектів літературної освіти, передусім проблем ідейної інтерпретації художнього твору. В контексті зазначеного слушним є твердження П. Волинського про те, що важливим засобом адекватного здійснення інтерпретації художнього твору є його виразне читання, що спонукає учнів до глибокого осягнення авторського задуму. Вчений вказував на необхідність цілісного сприйняття віршованого тексту з обов'язковим урахуванням значимості його лексем [72, с. 16]. Особливу увагу вчений приділяв ритмомелодиці вірша, що зумовлювала розуміння відповідної партитури виразного читання художнього тексту. «Виразне читання вірша вчителем, — писав П. Волинський, — створює основу для дальшої роботи над ним, для його аналізу» [72, с. 7]. Суголосними є думки Т. Бугайко та Ф. Бугайка про важливість виразного читання на різних етапах аналізу художнього твору як однієї з необхідних умов осмислення його змісту (теми, художніх образів, ставлення автора до предмета зображення тощо) [52, с. 68].

Методисти стверджували, що яскраве й виразне читання художнього твору є його першою інтерпретацією, підґрунтям осягнення ідейно-художнього змісту. У посібнику з методики викладання української літератури в 5–7 класах учені сформулювали засадниче положення про алгоритм виразного читання, акцентуючи на актуальній і нині *тенденції щодо ефективної організації виразного читання*, в основі якого має бути первинне озвучення вчителем художнього тексту та послідовний аналіз прочитаного з проведенням словникової роботи та свідомим засвоєнням змісту твору.

У поглядах основоположників української методики літератури — Т. Бугайко, Ф. Бугайка, П. Волинського — була помітна виразна *тенденція щодо взаємозв'язку літературного читання й навчання мови*. Зауважимо, що вчений-психолог І. Синиця відстоював думку про відсутність прямого зв'язку між інтелектуальним рівнем людини й розвитком її мовлення, особливо усного. Однак методисти вказували на позитивне значення уроків літературного читання для вдосконалення в учнів техніки читання, розгорнутого й логічно послідовного викладу думки «доброю літературною мовою, з елементами образності» [52, с. 12]. Важливе методологічне значення мають рекомендації науковців щодо вивчення мови літературного твору, яке повинно відбуватися у процесі характеристики його художніх образів. Ефективним засобом мовного навчання на уроках літератури є письмові роботи учнів на основі прочитаного (перекази твору та характеристики персонажів). Т. Бугайко і Ф. Бугайко рекомендували письмові роботи загальнолітературного змісту, в яких учні повинні відобразити певні життєві явища, аналізувати окремі художні твори, характеризувати творчий шлях митця або літературний період, окрім того методисти пропонували практикувати написання творів на вільні теми [50, с. 221].

Надаючи учням можливість самостійної інтерпретації твору, вчені застерігали від перекручень тексту й вимагали належної аргументації висловленим думкам. Основою якісної учнівської письмової роботи вони визначали змістовність та відповідність темі художнього твору, виразність розкриття основної ідеї, емоційність, логічність та послідовність викладу, самостійність мислення, повноту використання літературного матеріалу [50, с. 226].

П. Волинський уважав, що порядок роботи над текстом художнього твору зумовлюється необхідністю його повного і гли-



бокого ідейно-художнього аналізу, чим пояснюється послідовність аналітичних дій учнів-читачів у процесі його опрацювання. Обґрунтований ученим принцип художності аналізу твору будь-якого виду мистецтва, в основі якого домінанта про єдність думки і почуття, знайшов реалізацію в сучасній методиці навчання літератури (Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, А. Ситченко).

Не втрачають актуальності настанови П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо аналізу художнього твору шляхом розкриття його теми, художніх образів та образотворчих засобів, оскільки «...вся система зображувальних засобів у художньому творі повинна служити розкриттю його ідеї» [52, с. 98]. Так, на початку 50-х років ХХ століття намітилася *тенденція* до «*формального*» аналізу літературного твору, в основі якого дослідження системної будови тексту (сюжет і композиція, система образів-персонажів тощо), його форми та мови. Відзначимо, що розвиваючи цю тенденцію наприкінці ХХ століття, літературознавці (Б. Єсін, В. Марко) акцентували на емоційно-смісловій взаємодії змісту й форми художнього твору. Критичне осмислення методичних надбань корифеїв української методики літератури в контексті завдань сучасної літературної освіти засвідчує неоднозначність твердження про необхідність проведення аналізу художнього твору в 5-7 класах основної школи. Окрім того, спостерігалася певна неузгодженість у термінології методики літератури означеного періоду. Так, аналіз художнього твору ототожнювався з його вивченням, розуміння аналітичної діяльності учнів у процесі опрацювання художнього твору в середніх класах безпідставно співвідносилось зі знаннями про «історію виникнення окремих творів, тематику, властиву літературі певного історичного періоду...» [52, с. 99].

Повноту осягнення художнього твору значною мірою обумовлює його контекстне вивчення, зокрема розкриття життєвої основи зображеного, що дозволяє за допомогою коментарів встановити, «від яких життєвих фактів у тому творі виходив поет» [52, с. 99]. На думку методистів, пояснення до художнього твору повинні бути суголосними до його змісту й проектуватися на глибоке усвідомлення учнями теми, ідеї та художніх образів. У заключній бесіді про значення твору рекомендувалося визначати зв'язки з реальними подіями, що сприяло б формуванню в учнів художніх і понятійних узагальнень.

Пропагуючи інтеграцію історико-соціальних та літературних знань, методисти обґрунтовували ідеї, суголосні з нинішньою *тенденцією щодо взаємозв'язку суміжних наук*, що забезпечує формування в школярів цілісного світогляду і сприяє взаємодії як знань, так і способів їх здобуття. Реалізуючи на практиці принцип історизму літературно-художнього пізнання та враховуючи наївно-реалістичне сприйняття учнями художніх образів та подій, учителям необхідно було генерувати поняття про життя відповідної історичної епохи за допомогою художніх образів аналізованого твору. Пропагуючи дидактичний принцип зв'язку художнього твору з життям, учені зазначають, що «...учні повинні знати зображену в творі дійсність, щоб потім, при аналізі твору, повніше зрозуміти правдивість типізації, відчутти художню майстерність письменника, оцінити пізнавальне значення твору» [52, с. 59]. Такий підхід забезпечує усвідомлення школярами реалій відповідної історичної епохи, зв'язку між прочитаним у творі й дійсністю, що є невід'ємним складником дидактичної мети уроку літератури.

У шкільному викладанні української літератури означеного періоду виразно окреслилася *тенденція щодо інтеграції мовно-літературних знань*, що, зокрема, виявлялося на етапі проведення словникової роботи як необхідної умови свідомого засвоєння виучуваного твору. Так, П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко акцентували на важливості розкриття значення слів та способів їх пояснення [52, с. 61-62]. Саме така робота на уроці літератури забезпечує глибоке розуміння учнями тексту художнього твору та збагаченню їхнього словникового запасу. Отже, в 40-50-х роках ХХ століття виразно намітилася *тенденція щодо структуризації вивчення художнього твору*, основою якої є шкільний літературний аналіз.

Повноцінному сприйняттю змісту художнього твору сприяє його вивчення в художньо-біографічному контексті. Свого часу П. Волинський зазначав, що «доцільно вдаватися до літературних зіставлень», оскільки осягнення твору в контексті літературного процесу й творчого доробку митця забезпечує реалізацію порівняльного методу вивчення літератури [72, с. 11]. Таким чином, історичний та психологічний методи вивчення літератури стали підґрунтям для розвитку *тенденції контекстного вивчення художнього твору*, що намітилася у методичній концепції П. Волинського та послідовно утвердилася на початку ХХІ століття в науково об-

грунтованій методиці контекстного вивчення творів зарубіжних авторів (В. Гладішев).

Актуальними й нині залишаються рекомендації П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка про розгляд художніх засобів літературного твору, визначення ідейно-естетичної функції тропів і фігур поетичної мови, розкриття ролі художньої деталі, що сприяє глибокому усвідомленню учнями особливостей індивідуального стилю майстра слова. Зауважимо, що, за визначенням О. Никифорової, кожен елемент художньої тканини образу є його невід'ємною частиною і водночас характеризує цей образ. Такий висновок дослідниці підтверджує гіпотетичні міркування П. Волинського. Вчені-методисти пояснювали, що «...при розборі літературного твору з учнями треба виявляти його ідейну спрямованість через уважне вивчення художніх прийомів письменника, а художні засоби розглядати з погляду їх змістової функції, значення їх для розкриття ідейно-тематичної суті твору» [52, с. 98].

На етапі первинного сприймання школярами художнього твору методично оптимальним П. Волинський вважав використання запитань і пояснень до прочитаного, реалізація яких залежала від педагогічної майстерності словесника [72, с. 13]. На його думку, бесіда як діалогова взаємодія вчителя й учнів динамізувала навчальний процес на уроці літератури. Варто наголосити, що у другій половині ХХ століття принцип діалогізму в літературознавстві обґрунтував М. Бахтін; на початку ХХІ століття в методиці літератури — Г. Токмань.

Досліджуючи специфіку аналітико-синтетичної роботи учнів над художнім твором, П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко особливу увагу приділяли змісту й формі навчальних завдань, що, на їхню думку, повинні бути логічними, стислими, відповідати обсягові наявних знань учнів та передбачати повну зв'язну відповідь [52, с. 91]. Однак недостатня розробленість літературознавчих і психолого-педагогічних засад шкільного вивчення літератури та тогочасні ідеологічні імперативи зумовлювали пріоритет змістового аспекту пояснення художніх творів. Так, П. Волинський, зважаючи на важливість емоційного сприйняття мистецтва, водночас рекомендував учителям практикувати запитання відтворювального характеру, зокрема під час вивчення лірики в 5 класі. Таким чином, у процесі бесіди за прочитаним перевага надавалася запитанням пізнавально-інформативного, а не емоційно-чутте-

вого характеру, що суперечило визначеним науковцями стадіям художнього сприймання тексту (емоційно-відтворювальна, пізнавальна та заключна) (за О. Никифоровою).

Учені-методисти пропонували навчати учнів виконувати спеціальні дії для формування необхідної техніки відповідей на запитання [52, с. 170]. Відзначимо, що їхні рекомендації щодо характеру завдань, диференційованих за віком школярів, є передумовою застосування деталізованих, а також узагальнених схем розумової діяльності, що співвідносяться з особливостями *технологізованого навчання літератури в школі* як однієї з *тенденцій* у розвитку сучасної шкільної освіти (А. Ситченко).

Дотримуючись традицій пояснювального літературного читання, П. Волинський рекомендував застосовувати *колективне читання* з метою запам'ятовування твору. Зауважимо, що на початку ХХ століття такий прийом називали *хоровим читанням*, оскільки передбачалися колективні відповіді учнів на запитання вчителя (А. Климентов). Тому вважаємо, що *тенденція організації групової роботи на уроці літератури* хронологічно не обмежується колективістською радянською педагогікою, оскільки вона певною мірою виявлялася в різні історичні періоди функціонування класно-урочної системи навчання.

На початку 50-х років ХХ століття вчені позиціонували методику викладання літератури як предметну науку і практику, орієнтовану на забезпечення підготовки вчителів-словесників та розроблення змісту і форм її реалізації. Таке розуміння обумовлювало увиразнення *тенденції щодо диференціації понять педагогічної майстерності та педагогічної кваліфікації*, внаслідок чого здійснювалася масова підготовка фахівців належного професійного рівня. Зазначимо, що П. Волинський, Т. Бугайко та Ф. Бугайко вважали невмотивованою думку деяких дослідників щодо володіння кожним учителем індивідуальними, відмінними від інших, методами і прийомами організації навчальної діяльності учнів [52]. Безперечно, хибність такого твердження в тому, що сукупність методів і форм роботи на уроці визначається педагогічними умовами, зокрема метою навчання і змістом набутих учнями знань, а не суб'єктивною позицією педагога. Тому закономірно, що назріла необхідність розроблення методичної системи ефективного підвищення фахового рівня викладачів словесності в школі. Нині така модель зорієнтована на формування професій-

ної компетентності вчителів-словесників для реалізації завдань особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.

П. Волинський, Т. Бугайко та Ф. Бугайко справедливо вважали, що методика літератури передбачає розв'язання питань щодо *завдань та змісту* шкільного літературного курсу, а також *методів і прийомів* його викладання [52, с. 4]. Цим підтримується *тенденція* не лише щодо *взаємодії змістового і формального аспектів навчання*, до чого свого часу закликала М. Рибникова, а й побудови та реалізації трискладної моделі формування культури учнів, тобто йдеться про єдність знань (зміст), ціннісних орієнтацій (завдання) та регулятивів діяльності (методи і форми), що знайшло послідовне відображення в методичних концепціях сучасних науковців (Ю. Бондаренко, О. Ісаєва, О. Куцевол, Г. Токмань, А. Ситченко, В. Уліщенко та інші).

Учені-методисти означеного періоду відстоювали твердження про єдність емоційного, чуттєвого та логічного факторів у процесі осмислення творів літературного мистецтва, що сприяє естетичному сприйманню художньої цінності твору та формуванню високої культури учня-читача. Наголошувалося, що процес опрацювання художнього твору має бути уважним і вдумливим, оцінка прочитаного — свідомою і глибокою, а учні повинні «вміти конкретно висловити свою думку про образи, ідею, мову, художню правдивість твору, його суспільне значення» [52, с. 11].

Висвітлення формального аспекту навчально-виховного процесу і, як наслідок, усвідомлення учнями власних розумових дій створює умови для самостійного здобуття знань, на важливості чого ще в середині минулого століття наголошували корифеї української методичної думки: «...треба виховувати в учнів уміння самостійно розбиратися в змісті літературних творів, розуміти їх образи, художні засоби, ідеї, оцінювати ставлення автора до зображеного життя, до виведених персонажів» [52, с. 12]. Самостійність учнів — це здатність до самонавчання та самовиховання, в основі яких досвід виконання багатьох розумових операцій, що в шкільному курсі літератури пов'язано з пізнавально-естетичним потенціалом художнього твору. Т. Бугайко і Ф. Бугайко адресували учням рекомендації щодо опрацювання тексту твору, дотримання яких дає можливість фіксувати матеріал за такими ключовими пунктами розбору:

- сюжет художнього твору;
- композиційні засоби зображення;

- мовно-стилістичні засоби;
- авторські відступи [50, с. 50-51].

Безперечно, така організація процесу роботи над художнім твором має ознаки *технологізації*, що нині увиразнилося в одну із *тенденцій розвитку методики навчання літератури*.

Цінною є думка основоположників вітчизняної методичної науки щодо необхідності проведення в середніх класах аналізу художнього твору, в ході якого «учні повинні навчитися глибоко розуміти літературний твір, оволодіти навичками аналізу твору в єдності його форми й змісту» [52, с. 53]. Безсумнівно, обсяг питань такого аналізу в різних класах регламентувався навчальними програмами. Однак той факт, що у 5-у класі модель аналізу твору, в порівнянні з 10-м класом, є обмеженою, ще не означає, що в ній не передбачалося певних аналітичних дій п'ятикласників, що формують усвідомлення загального правила літературного аналізу: виділити в тексті значущі частини, пояснити їх і відношення між ними, розкрити «...обстановку дії, взаємовідносини дійових осіб, роль їх у творі, засоби художнього зображення дійсності» [52, с. 53]. Для школярів цієї вікової групи таке засвоєння є складником навчальної мети, а для старшокласників — дієвим засобом літературної освіти. На думку П. Волинського, Т. Бугайко та Ф. Бугайка саме завдяки врахуванню особливостей організації навчальної діяльності в процесі аналізу твору визначається різниця між літературним і пояснювальним читанням, що обумовлює оволодіння учнями вищим рівнем літературного розбору — системним і глибоким, із активізацією розумової роботи. До того ж, навчально-аналітичні дії учнів 5-6 класів повинні бути максимально деталізовані таким чином, щоб молодші підлітки мали можливість усвідомлювати кожен розумовий рух і його значення для осягнення художнього твору (В. Паламарчук). Так, спрямованість навчального процесу на формування в молодших підлітків аналітичних дій зумовила побудову цілісної системи підготовки компетентного учня-читача, який набуває стандартизованого обсягу знань про літературу й послідовно вдосконалює читацькі вміння аналізувати й інтерпретувати художні твори. Таким чином, у методиці літератури органічно поєднуються *макротенденції*, зокрема стандартизація змісту шкільної освіти й формалізація навчання за допомогою застосування навчальних технологій, із *мікротенденціями*: програмуванням змісту літературної освіти та

моделюванням навчання літератури на його різних рівнях (шкільного курсу, певної теми, окремого уроку, локальної навчальної ситуації тощо).

У рекомендаціях методистів про організацію роботи над об'ємним текстом простежується *тенденція щодо впорядкованого осягнення художнього твору* внаслідок поділу навчального процесу на етапи, а саме: вступні заняття, читання твору, засвоєння змісту, аналіз тексту, заключні заняття [52, с. 54]. Таке програмування навчальної діяльності на уроці літератури засвідчує, що поняття роботи учнів над текстом (читання, засвоєння, аналіз) також входить до змісту навчання та дає підстави стверджувати, що *стандартизація змісту шкільної освіти як одна з основних тенденцій* її розвитку охоплює компоненти як змістового, так і формального аспектів навчання. Сучасні методисти визначають чотири (Є. Пасічник, А. Ситченко) або п'ять (Л. Мірошниченко) етапів шкільного вивчення художнього твору. Зауважимо, що деякі дослідники не виокремлюють етап засвоєння змісту твору, аргументуючи своє бачення тим, що аналіз проводиться безпосередньо для його засвоєння. На думку П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, «щоб допомогти учням краще розібратися в ідейному змісті твору і добре засвоїти текст, після прочитання твору запроваджуються спеціальні заняття» [52, с. 90]. Аналітичні дії, до яких варто вдаватися у процесі засвоєння змісту твору (бесіда про зміст, переказ змісту, детальна або стисла розповідь про події, змальовані у творі, складання його плану тощо), нині співвідносяться з методами і прийомами опрацювання художнього твору.

У методиці літератури 40-50-х років було започатковано «загальний хід шкільного аналізу літературного твору», що передбачав послідовний розбір його сюжету, персонажів, композиції та мови. Результат такої аналітичної роботи науковці вбачали в характеристиці ідейно-тематичного змісту прочитаного та оцінці його суспільного й естетичного значення [52, с. 100]. Позитивним чинником у розвитку теорії літературного аналізу є твердження про необхідність пояснення змісту і значення художнього твору із урахуванням його форми, що мало значний вплив на формування читацьких умінь учнів. Поступово такий порядок літературного аналізу набув ознак стереотипного ідейно-художнього розбору будь-якого епічного твору, що подавався в тогочасних підручниках з української літератури.

Уникаючи поширеного шаблонного підходу, фахівці рекомендували не вдаватися до розлогих характеристик персонажів, а пропонували розкривати доміную художнього образу, а саме: вказати на визначальні особистісні риси вдачі героїв, особливості поведінки та розкрити мотиви вчинків, тобто акцентувати на основному емоційно-смысловому навантаженні у творі. Методисти обґрунтовували основні принципи організації такої роботи на уроці, що є актуальними і для сучасної шкільної літературної освіти:

- відповідність зображеного в художньому творі життєвим реаліям;
- емоційно-смыслове сприймання образів твору;
- зіставлення літературно-художніх явищ [52, с. 104].

П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко також акцентували на необхідності врахування у процесі аналізу художнього твору родової специфіки літературних жанрів та пояснювали специфіку вивчення драматичних і ліричних творів [52, с. 135-151]. Учені-методисти вказували на діалогічну побудову драматичних творів, що є не тільки рушієм подій, а й сприяє розумінню характерів окремих дійових осіб, ідейно-тематичного змісту та художнього значення твору загалом. Сюжет і композицію п'єси рекомендувалося розглядати за прикладом епічних полотен, однак зважаючи на специфіку драматичних форм. У процесі вивчення драматургії вчителю необхідно створити навчальну ситуацію, за умов якої посилюється учнівський інтерес до дослідження мови тексту, що допомагає розкриттю сутності образів-персонажів. Окрім того, важливо привернути увагу учнів до емоційного стану дійових осіб, що, безперечно, впливає на свідоме сприйняття твору та створює можливості його широкої інтерпретації. Тому читання драматичного твору за ролями, на думку П. Волинського, Т. і Ф. Бугайків, набувало важливого значення [52, с. 141].

У процесі розгляду ліричних творів учитель обов'язково повинен враховувати їх родову ознаку, насамперед, — емоційно насичену віршовану мову. Як стверджував П. Волинський, вивчаючи такий твір, важливо «довести до учнів почуття, настрої й переживання», оскільки вони є основою для розуміння вірша [72, с. 6]. Окрім того, важливо сформувати у школярів уміння визначати роль художніх засобів для увиразнення ліричних почуттів героїв. Водночас учений уважав помилковим трактування лірики як по-



етичних творів, що лише мають вплив на емоційну сферу учня-читача, але не розвивають інтелект, не захоплюють уваги, внаслідок чого відбувається розрив думки і почуття [72, с. 9]. Методисти застерігали від «схематичного переказування» ліричного твору, зважаючи на відсутність у ньому сюжету. Зауважимо, що ще на початку ХХ століття А. Климентов саме тому й рекомендував послідовний упорядкований розбір віршованого твору.

Настанови П. Волинського щодо аналізу ліричного твору мають конструктивний характер, оскільки вказується на необхідність проведення як ідейно-тематичного, так і художнього розбору віршованого тексту. Науковець застерігав від схематичного аналізу твору, вказуючи, що «аналіз вірша треба провести так, щоб забезпечити повне і глибоке розуміння його ідейного змісту, виявленого в образах» [72, с. 8]. У підходах щодо аналізу ліричних творів, запропонованих П. Волинським, Т. Бугайко та Ф. Бугайком, пріоритетним був ідейно-тематичний розбір, значно менше акцентувалося на важливості аналізу форми вірша, водночас поясненню художніх засобів приділялася достатня увага. Методисти переконливо доводили необхідність аналізу ліричних творів, відстоюючи ідею впорядкованого й цілеспрямованого навчання учнів-читачів, радили такий порядок їх вивчення: вступна бесіда; виразне читання твору вчителем; вивчення вірша напам'ять та його художнє читання [52, с. 145-146]. Примітно, що у 70-80-х роках ХХ століття В. Неділько пропонував спрощений варіант аналізу ліричного твору, який обмежується розкриттям емоційно-чуттєвого потенціалу твору з метою розвитку в учнів естетичної чуттєвості.

Отже, *тенденція вивчення художніх творів із урахуванням їх родово-жанрової специфіки* була характерною для вітчизняної методики літератури 50-60-х років ХХ століття та знайшла подальше утвердження в напрацюваннях науковців кінця ХХ — початку ХХІ століття (Н. Волошина, Є. Пасічник, А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань).

У працях П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка акцентувалося на проблемі мотивації навчання літератури, що зокрема визначається актуалізацією чуттєвого досвіду школярів у процесі вивчення конкретного художнього твору. Вчені наголошували на доцільності використання спогадів письменників про їхні дитячі та юнацькі роки, а також тематично близької інформації до твору

[52, с. 55]. Вони вважали, що якщо учні глибоко усвідомлюватимуть зміст художнього твору та його ціннісне значення, то знання про літературних героїв матимуть необхідну повноту і будуть викликати відчуття причетності кожного читача до зображуваних подій. Отже, переконлива мотивація навчання спонукає учнів до активної пізнавальної діяльності, розвиває самостійність у здобутті знань, тобто формує в учнів уміння вчитися. Зауважимо, що мотиваційний компонент навчальної ситуації визначається як активізуючий засіб пізнавального процесу, що має рушійне значення для реалізації будь-якої навчальної моделі. Безперечно, чим вищий рівень самостійності учнів передбачається у процесі пізнання, тим переконливішою має бути мотивація їхнього навчання. Утім у методичних дослідженнях середини ХХ століття особливо наголошувалося на емоційному аспекті мотивації навчальної діяльності, у процесі якої увага школярів зосереджувалася на навчальному матеріалі переважно громадянського змісту, водночас недостатньо акцентувалося на процесі пізнання. Відзначимо, що *тенденція забезпечення мотивації навчання літератури* набуде увиразнення на початку 90-х рр. ХХ століття і буде системно розкрита в працях Є. Пасічника [253].

У середині 50-х років помітною була *тенденція щодо застосування практичних методів навчання*, що орієнтували учнів на життєві реалії. З огляду на такий підхід методисти рекомендували організовувати для школярів екскурсії в літературні музеї, на природу, виробництво тощо, які, безперечно, сприяли унаочненню фактів біографії письменника та подій художніх творів [52, с. 62]. П. Волинський та Т. і Ф. Бугайки вважали, що достатньо конструктивним повинен бути змістовий компонент відомостей про письменника, у розповіді про якого на фоні конкретних історичних фактів необхідно презентувати яскраві епізоди з життя митця, що впливатиме на формування в учнів уявлення про автора твору як знакову особистість, розкриватиме його світогляд, громадську позицію та творчу діяльність [52, с. 63-64]. Окрім того, пропонувалося робити акцент на важливих датах життя письменника, що, на думку методистів, має сприяти розгляду особистості митця та його творів у історичній перспективі. Однак такий підхід спричинив появу в тогочасній методиці літератури *негативної тенденції щодо генералізації хронологічної таблиці*, що широко практикувалася на уроках вивчення біо-

графії письменника та призводила до схематичності презентації його творчого портрета.

Окрім визначення основних компонентів біографічних знань про письменника, науковці переймалися проблемою вибору ефективних методів і прийомів вивчення життєвого і творчого шляху митця [52, с. 65]. Відзначимо, що помітною була взаємодія змістового й формального аспектів навчання, що певною мірою надавало можливість стандартизувати не лише результати навчання, а й процес організації навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння програмових знань і формування загально навчальних і читацьких умінь. Характерно, що в означений період набув поширення такий метод вивчення біографії письменника як розповідь вчителя про яскраві факти із життя митця на основі матеріалів різноманітних інформаційних джерел (художніх творів, листів, щоденників, ілюстративного матеріалу тощо). Водночас наявними були певні суперечності в рекомендаціях учених-методистів, зокрема, застерігаючи від схематичності викладу відомостей про письменника, пропонувався шаблонний план розповіді вчителя: дитячі та юнацькі роки, становлення творчості, подальший життєвий шлях митця тощо [52, с. 65-67]. Однак варто диференціювати розуміння схематичного викладу біографії письменника як розповіді, позбавленої яскравих конкретних епізодів із його життя (змістовий аспект навчання), та схематично сформованої в уяві учнів моделі знань про особистість автора твору, що охоплює її ключові характеристики: світогляд, громадська діяльність, естетична позиція та літературна творчість тощо. За таких умов схема дій передбачає впорядковану навчальну діяльність, а тому, в основному, стосується процедурного (формального) аспекту навчання. Безперечно, в 40-50-х рр. минулого століття діяльнісний аспект літературного навчання ще не досліджувався психолого-педагогічною наукою, а тому й не враховувався в тогочасній шкільній практиці, спрямованій на формування в учнів усвідомлення про біографію письменника як орієнтир у вивченні його творів, що є своєрідним наочним вихователем учнів-читачів.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу, на думку П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, є облік знань учнів, оскільки оцінка завжди є показником успішності учнівської діяльності та рушійною силою в навчанні, а також засобом контролю за результативністю роботи вчителя [99, с. 67-84].

Методисти вважали, що поняття обліку знань включає два компоненти — перевірку та оцінку, врахування не лише знань учнів, а й їхніх умінь, зокрема щодо аналізу художнього твору. «Мета опитування, — вказували науковці, — не лише контролювати засвоєння учнями тієї чи іншої частини курсу, але й сприяти глибокому сприйманню вивченого матеріалу, прищеплювати учням потрібні уміння й навички» [52, с. 168]. Стверджуючи, що чергування запитань різного змісту забезпечує ґрунтовність перевірки засвоєння учнями навчального матеріалу, сприяє усвідомленому запам'ятовуванню та глибокому осмисленню літературних явищ, методисти рекомендували поєднувати на уроці репродуктивні й продуктивні види навчальної діяльності. Таким чином, оцінка має комплексний вплив на учня — констатує якість знань, навчає, розвиває та виховує.

Цінними також є настанови науковців щодо питання взаємоконтролю школярів на уроці літератури, зокрема рекомендувалося практикувати виправлення, доповнення або продовження учнівської відповіді. «Така система, — пояснювали методисти, — привчає учнів... давати вичерпну відповідь на запитання, в інших виховує вміння уважно слухати відповіді товаришів, аналізувати їх, висловлювати про них власну думку» [52, с. 171]. Сприяють цьому й різні форми опитування, а саме: перехресне (колективне), фронтальне, групове та індивідуальне, усне й письмове тощо. Отже, є підстави вважати, що в даний період започатковувалися ідеї шкільного інтерактивного навчання, яке набуло інтерсуб'єктної якості, актуальної в сучасній методиці навчання літератури.

У 50-60-ті роки ХХ століття в методиці літератури утверджувалася *тенденція щодо розвитку читацьких інтересів учнів у позакласній та позашкільній роботі*. Вчені-методисти чітко вказували на необхідність педагогічного керівництва цим процесом із обов'язковим урахуванням особливостей кожного учня, наголошували на ролі шкільної бібліотеки та гурткової роботи у вихованні учнів-читачів [50, с. 257-267]. Характерно, що більшість їхніх рекомендацій актуальні й нині, зокрема щодо ведення читацьких щоденників, складання анотацій і рецензування прочитаних книжок, доповідей і повідомлень на читацьких конференціях тощо.

Найбільш цілісно і системно методична концепція Т. Бугайко і Ф. Бугайка представлена в посібнику «Українська література в середній школі. Курс методики» [51]. Відзначимо, що автори зна-

чну увагу приділяли питанню історії розвитку методики викладання літератури в школі, оскільки інтерес до витоків методичної думки зумовлювався потребою її глибокого генетичного дослідження, що засвідчувало зріле становлення науки про навчання літератури і скрупульозне ставлення вчених до питань теорії й практики викладання словесності в школі. Ретроспективний огляд зародження, становлення й розвитку методики навчання української літератури зумовлював своєчасне визначення основних тенденцій цього процесу, сприяв глибокому усвідомленню неперехідних концептуальних цінностей методичної науки та сприйняттю її інноваційних явищ. Тому в аспекті зазначеного слушною є думка О. Мазуркевича про те, що «знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, у цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв'язання завдань побудови школи» [203, с. 371].

Отже, конструктивно-критичний аналіз педагогічної спадщини П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка в контексті проблеми дослідження дає підстави для визначення основних авторських методичних ідей, що набули послідовного розвитку в методичній науці та зберегли свою актуальність і нині, а саме:

- взаємозв'язок навчання і виховання;
- утвердження інтегративної функції та культурологічної спрямованості літературної освіти;
- поєднання змістового й формального аспектів літературного навчання в школі;
- мотивація навчання як рушійний фактор пізнавальної діяльності учнів;
- актуалізація психологічного аспекту навчання літератури в школі; поетапність опрацювання навчального матеріалу на уроці літератури;
- урахування родової та жанрової специфіки твору в процесі його вивчення;
- аналіз художнього твору в єдності змісту і форми як основний принцип його шкільного вивчення;
- поділ художнього тексту на основні частини, розгляд та встановлення співвідношень між ними;
- образна система художнього твору — головний об'єкт його опрацювання;

- активізація творчої активності учнів та її дидактичне спрямування;
- діалогова взаємодія учасників навчально-виховного процесу;
- система диференційованих запитань і завдань до твору як важливий чинник його ефективного вивчення;
- розвиток умінь самостійної роботи учнів;
- об'єктивне оцінювання учнівських знань і вмінь як фактор визначення якості шкільної літературної освіти;
- актуалізація проблеми педагогічної майстерності та професійної кваліфікації.

Узагальнюючи методичні концепти науковців 50-60-х років ХХ століття, акцентуємо на значущості здобутків тогочасної вітчизняної методичної думки для функціонування сучасної методики навчання української літератури в школі та неперехідності ключових тенденцій її розвитку.

### 3.2. Напрями розвитку шкільної літературної освіти дореформеного періоду (1970-1984 роки)

Розвиток вітчизняної методичної думки в другій половині ХХ століття відзначався помітними пошуками вчених-методистів і вчителів-практиків як у змістовому, так і в процесуальному напрямках. Важливим чинником якісних змін у шкільному навчанні й вихованні, що підтримувала тогочасна влада і педагогічна громадськість, був новаторський рух учителів як результат реформування освіти попереднього періоду (1956-1964 рр.). Особистісна, суб'єктна зорієнтованість шкільної педагогіки в умовах недостатнього програмно-методичного забезпечення та недосконалої навчально-матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів була відчутним поштовхом до подолання її об'єктивних недоліків. Одночасно зростав фаховий інтерес до історичних надбань педагогічної науки і шкільної практики, реалізованих у часткових методиках викладання [439; 440]. У контексті дослідження актуальними є продуковані попередниками теоретико-методичні ідеї, що набули виразності в середині ХХ століття та стали міцною основою для активного розвитку методичних новацій у 70-80-х рр. минулого століття.

Цей період у розвитку радянської шкільної освіти більшістю дослідників охарактеризовано як її перманентне вдосконалення в предметно-дидактичному аспекті, оскільки «...уряд не проголосив проведення реформи, але за допомогою партійних постанов регламентував подальші зміни загальноосвітньої школи» [22, с. 278]. У методиці української літератури прослідковувалася *тенденція щодо оновлення навчальних планів і шкільних програм*, що передбачало підвищення наукового рівня викладання літератури, раціональний розподіл навчального матеріалу, орієнтацію на розвиток загальнонавчальних умінь та навичок, здатності учнів до самоосвіти. Водночас підпорядкованість української освіти всесоюзним радянським педагогічним орієнтирам стримувала позитивні зрушення у вивченні рідної мови та літератури. Так, відбувалося зменшення кількості шкіл із українською мовою навчання та обмеження годин на вивчення української мови в школах із російською мовою викладання (до 19

год.) [22, с. 281]. Однак навіть в умовах тоталітарного режиму українська методика літератури активно розвивалася, ґрунтуючись на прогресивних здобутках психолого-педагогічних наук.

У другій половині ХХ століття активізувалася формальна сторона педагогічних досліджень, суттєвий поштовх до розвитку яких давали досягнення радянської психології та дидактики на зламі 60-70-х рр. ХХ століття, а саме:

- концепти Г. Костюка щодо навчання та психічного розвитку особистості, що поглиблювали ідеї Л. Віготського про розвивальне навчання;
- дослідження особливостей сприймання художнього твору учнями-читачами (О. Никифорова; П. Якобсон);
- характеристики особистості учня та шляхи її формування (Л. Божович);
- теорія асоціативності формування знань (Ю. Самарін);
- програма поетапного формування розумових дій (Н. Тализіна);
- опис прийомів розумової діяльності учнів (О. Кабанова-Меллер);
- розроблення загальних методів навчання (А. Алексюк);
- ідея оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський).

Українські вчені-методисти вибудовували свої доктрини в контексті радянського суспільного та наукового простору, зокрема психолого-педагогічних теорій російських учених:

- Г. Гуковського щодо методології вивчення літературного твору в школі;
- Г. Левицької, М. Салтикової, О. Бурлаченко щодо формування в учнів умінь аналізувати художні твори;
- Л. Рибак з проблем розвитку образного мислення учнів на уроках літератури;
- В. Щербини про проблематику літературної освіти;
- Є. Ільїна про значимість педагогічного досвіду вчителя-новатора.

На передових психолого-педагогічних засадах, помітних на початку другої половини ХХ століття, поглиблювалися традиційні й формувалися новаторські методичні ідеї щодо:

- виразного читання (А. Капська) та вивчення особливостей художнього твору в школі (І. Бацій, І. Бровко, В. Лесик, І. Соболев);



- розвитку самостійності й творчої активності учнів на уроках літератури (Є. Жицький, І. Синиця, І. Соболев, Б. Степанишин);
- психології читання і розуміння художнього твору (І. Синиця, Є. Сверстюк);
- розробки і реалізації системи навчальних завдань на уроках української літератури та цілеспрямованого розвитку мислення учнів-читачів (Н. Падалка);
- визначення шляхів і засобів інтелектуалізації уроку літератури (В. Паламарчук);
- забезпечення ефективності уроку літератури (Л. Худаш);
- організації та керівництва навчально-виховним процесом (В. Сухомлинський);
- загальної методики викладання української літератури в школі (О. Бандура, В. Неділько, Є. Пасічник);
- вивчення теорії літератури в школі (О. Бандура);
- естетичного розвитку школярів засобами літератури (А. Лісовський, Н. Волошина).

Таким чином, провідні тенденції розвитку методичної думки означеного періоду були спроектовані на зміст та форми шкільного аналізу літературного твору, тому необхідно акцентувати на основних підходах до його вивчення, що окреслилися в другій половині ХХ століття — від методичної епохи Т. Бугайко та Ф. Бугайка до часів освітньої реформи 1984 р.

Охарактеризуємо фундаментальні методологічні положення шкільної літературної освіти, презентовані в українській методичній науці дореформеного періоду, що дозволяє виокремити наскрізні методичні ідеї, вибудовані на концептах О. Дорошкевича, П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка та О. Мазуркевича.

Фаховий інтерес викликають ключові положення методичної концепції І. Соболева — автора посібників із методики вивчення літератури в школі. Дослідник наголошував на виховному значенні художнього слова та його ролі в інтелектуальному розвитку школярів, одним зі шляхів якого вважав формування в них міцних і тривалих знань. Учений доводив, що учні молодшого та середнього шкільного віку потребують конкретики в поясненнях учителя, а залежно від їхнього вікового розвитку «ускладнюються завдання, змінюється форма запитань, які передбачають усе ґрунтовніші і узагальненіші відповіді...» [345, с. 19]. Зауважимо, що

про поступове ускладнення навчальних завдань, спрямованих на розвиток в учнів широких узагальнень власних вражень від прочитаного, також йдеться в працях сучасних українських учених, зокрема дидактів (С. Гончаренко, В. Паламарчук, В. Солдатенко) та методистів (Н. Волошина, А. Градовський, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, А. Ситченко, Г. Токмань).

Досліджуючи механізми розумового розвитку школярів, І. Соболев указував на необхідність врахування наявного рівня їхніх знань і вмінь, що детермінує зміст, складність і форму навчальних завдань та дій, та є важливим складником сучасної навчально-технологічної концепції вчителя літератури. Учений наголошував, що у процесі формування особистості поступово розвиваються вищі форми розумової діяльності учня, що є умовою навчання, спрямованого на розвиток умінь конкретизації, узагальнення, а також образного та понятійного мислення. Таке твердження вказує на необхідність дотримання психо-фізіологічної природи розвивального навчання, що характеризується поступовим ускладненням системної роботи вчителя та учнів. Так, важливою умовою успішного навчання І. Соболев називав урахування вікових особливостей та розумових можливостей учнів на уроках літератури.

Одним із основних завдань шкільної літературної освіти вчені традиційно називають важливість усвідомлення учнями-читачами ідейно-естетичного змісту художнього твору та розроблення методики навчальної діяльності на уроці. З цією методичною проблемою корелюють питання визначення етапів вивчення художнього твору та шляхів його аналізу. Важливо зазначити, що в методичній літературі 70-х рр. ХХ століття (І. Буяльський, В. Неділько) не вказувалося на поетапний характер роботи учнів над художнім твором, однак визначалися «елементи монографічних тем», серед яких В. Неділько виокремлював біографію письменника, первинне читання твору та його аналіз [229, с. 123-135]. Водночас не передбачалося проведення підсумкової роботи над художнім твором, оскільки «...основні освітньо-виховні завдання під час вивчення літератури здійснюються саме в процесі літературного аналізу...» [229, с. 135]. Отже, в методичний тезаурус 70-х років минулого століття ще не було введено такого поняття як «синтетична читацька діяльність».

На початку 80-х рр. методисти чітко виокремлювали такі етапи вивчення художнього твору: підготовка учнів до сприймання

тесту, читання твору, його аналіз та підсумкові заняття щодо вивченого [250, с. 116]. Так, Є. Пасічник пропонував на вступних заняттях до вивчення художнього твору подавати відомості про письменника та історичні факти, пов'язані зі змістом художнього тексту. Спостерігалася зацікавленість учених-методистів та вчителів-практиків вагомістю ролі первинного сприйняття прочитаного твору [333, с. 48], що послідовно узгоджувалося з твердженням О. Никифорової про важливість першої стадії художнього сприймання тексту. Є. Пасічник також акцентував на важливості первинного та повторного прочитання художнього твору, виконанні класної та домашньої роботи на основі первинного ознайомлення з текстом, а також указував на значимість виразного читання у процесі розкриття й усвідомлення ідейно-художнього змісту твору

*Тенденція щодо диференціації етапів шкільного вивчення художнього твору*, що прослідковувалася в концепції Є. Пасічника, відповідає нормативній суті методичної науки, однак не позиціонується як усталена норма. Зокрема, Л. Мірошниченко пропонує іншу структуру опрацювання твору, обов'язковим елементом якої є етап підготовки учнів до аналізу художнього тексту [218].

Посилена увага науковців і вчителів-словесників до проблеми якості шкільної літературної освіти співвідноситься з питанням визначення ефективних методів і прийомів навчання літератури як важливих чинників забезпечення результативності навчання. Розкриваючи пріоритетність пізнавального чи виховного аспектів вивчення художнього твору, В. Неділько актуалізував проблему взаємодії емоційно-чуттєвого та раціонально-пізнавального компонентів навчальної діяльності на уроці літератури. Вчений обмежував розуміння вивчення літератури в школі лише поняттям навчального предмету, не ідентифікуючи його з процесом літературного виховання учнів, оскільки, на його думку, в цілому не забезпечується «досягнення освітньо-виховних завдань, поставлених перед літературою» [229, с. 133]. З огляду на таке твердження, методист акцентував на важливості дотримання дидактичних принципів для успішного вирішення навчально-виховних завдань шкільної літературної освіти радянського періоду — комуністичної партійності, науковості, історизму, емоційності, доступності методів та прийомів аналізу художнього твору [229, с. 135-145], що за певної корекції може бути актуальним і нині. Зауважимо, що

вчений не диференціював принципи літературного аналізу, орієнтовані на наукове забезпечення уроку, на загальнодидактичні та предметні. Так, необхідним чинником дотримання принципу науковості на уроці літератури В. Неділько вважав розгляд художнього твору в єдності його змісту і форми [229, с. 146].

Розкриваючи сутність історичного принципу вивчення художнього твору, Є. Пасічник розрізняв історико-генетичний та історико-функціональний підходи до його реалізації в шкільному курсі літератури. *Тенденційність* такого розподілу зумовлюється посиленням *системного бачення* навчального матеріалу та його викладання, а також сприяє тісному зв'язку художніх картин із життєвими подіями, на значення чого свого часу вказувала Т. Бугайко. Визначення предметних принципів аналізу твору в єдності змісту й форми та його художності (в єдності думки й почуття) пояснюється досягненнями літературознавства та психології означеного періоду, що спонукало методистів до розуміння взаємозумовленості зображеного та вираженого в художньому творі (О. Никифорова, Л. Тимофєєв). Отже, настанови Є. Пасічника щодо принципів літературного аналізу в школі послідовно поглиблювали переконання Т. і Ф. Бугайків про підпорядкованість літературознавства методичній науці в процесі шкільного вивчення художнього твору. Важливо, що *тенденція* методики *щодо диференціації специфічних і дидактичних принципів аналізу художнього твору* набуде поступового розвитку в наступні десятиліття ХХ століття.

Зауважимо, що в 70-80-х роках минулого століття наявною також була *тенденція вивчення літератури як людинознавства*, загальна сутність якої виражалася в нівелюванні літературознавчих та дидактичних засад викладання літератури в школі (Є. Льїн).

Засадничу роль у розв'язанні проблеми аналізу художнього твору має розроблений В. Недільком концепт розгляду твору в діалектичній єдності й цілісності елементів його художньої структури, що є своєрідною матеріалізацією авторської оцінки зображуваних явищ. Образні компоненти тексту виражають авторські орієнтири щодо усвідомлення тенденційності побудови твору. Таким чином, цілісність вивчення твору методист трактував як аналіз у єдності змісту і форми, що було показником його якості, а не окремою «організаційною формою аналізу» [229, с. 148]. Це твердження вченого запобігає ототожненню понять про цілісний

та послідовний варіанти аналізу художнього твору, що спостерігається і в сучасній науково-методичній літературі та шкільній практиці.

Учені-методисти, зокрема В. Неділько та Є. Пасічник, актуалізуючи проблему ефективних шляхів аналізу художнього твору, давали методичні рекомендації щодо використання різних видів і форм аналітичної роботи на уроці літератури та вказували на доцільність упровадження «єдиної схеми» аналізу. Характеризуючи організаційні форми аналітичної роботи над художнім твором, В. Неділько визначав її головні типи: пообразний (або традиційний), проблемно-тематичний та послідовний аналіз (або за автором, за твором). Вибір відповідного типу аналізу твору зумовлювався його родовими та жанровими особливостями. На думку вченого, сутність пообразного аналізу твору полягає в послідовному розгляді особливостей і значення кожного елемента ідейно-художнього змісту твору, в процесі проблемно-тематичного аналізу визначаються головні проблеми й тематика твору, а послідовний — спрямований на з'ясування ідейно-художнього змісту окремих частин твору в процесі розвитку сюжету [229, с. 153-170]. Методист указував, що кожен тип аналізу художнього твору визначається відповідними методами та прийомами роботи та має усталену послідовність дій. Так, розвиваючи ідеї Т. Бугайко та Ф. Бугайка, В. Неділько наголошував на важливості організації логічно впорядкованої навчальної діяльності на уроці літератури, що певною мірою співвідноситься із положеннями *технологізованого навчання* як однієї із *тенденцій сучасної методики літератури*.

В означений період набувала виразності *тенденція до інтеграції методики літератури із суміжними науками*. Дослідження О. Никифорової про типологію відтворюючої яви учнів-читачів обумовлювали посилення фахового інтересу педагогів-словесників до врахування психологічних основ шкільного вивчення літератури. На її психолого-педагогічні праці свого часу активно посилалися українські методисти. Так, Л. Худаш указувала, що у процесі сприймання художнього твору учень трансформує словесне зображення, перетворює його в яскраві, живі образи і картини реальної дійсності [388, с. 22]. Однак зауважимо, що відповідно до теорій сучасної філософії, літературознавства та методики викладання літератури, образи й картини художнього твору необхідно розуміти взаємообумовленими явищами художньої дійсності.

На важливості розвитку в учнів відтворюючої уяви також наголошував Б. Буяльський, який увів у методичну науку термін «усне малювання» для зображення процесу усного опису картин, що виникають в уяві читача під час сприймання тексту твору [56, с. 80]. Обґрунтовуючи наукові основи методики літератури, науковець оперував поняттям «вивчення» (а не «викладання»), що засвідчувало активізацію процесуального аспекту методичної думки і педагогічної діяльності, орієнтувало фахівців на діяльнісний підхід у науці та шкільній практиці. Б. Буяльський аргументував доцільність застосування системного аналізу художнього твору в цілісності його образної системи. Методист не заперечував наївно-реалістичного сприймання мистецтва слова, перспективу якого вбачав у пріоритеті свідомості особистості під час пояснення художнього явища, висловлював думку про єдність зображеного у творі та його авторської оцінки, вказував на об'єктивно-суб'єктивну природу художнього образу, його структурну будову, що зміцнювало методологічні засади літературного аналізу в школі.

Важливо зауважити, що в 70-ті роки ХХ століття в методичній концепції Б. Буяльського намітилися суперечності, що утвердилися в шкільній практиці на тривалий період. Так, учений намагався уникнути стереотипного підходу до вивчення художнього твору в школі, зокрема пояснення образу-персонажа, що звично здійснюється у формі характеристики за стандартним планом розгляду позитивних і негативних рис літературного героя. Натомість пропонувався шаблонний перелік запитань як «еталон виміру людської особистості» для розкриття позитивних або негативних якостей художнього образу [56, с. 136]. Такий підхід, визначений філософською, літературознавчою, психологічною та педагогічною науками, засвідчує помітну *тенденцію до формалізації знань*, що виявляється в структуризації пошуково-дослідницької діяльності учнів.

У дидактичних концепціях розвивального навчання означеного періоду акцентувалося на процесі керованого опрацювання учнями художнього твору. Так, на етапі пропедевтичної роботи пропонувалося виконання попередніх завдань щодо спостереження над назвами і виразами текстових фрагментів, які розкривають тему і художню майстерність автора твору. Такі превентивні види роботи формують певні пізнавальні дії учнів, розвивають у

них усвідомлення краси художнього слова, налаштовують на контекстне сприймання прочитаного. Глибоке сприйняття образного слова забезпечує учням осягнення образної картини твору, що становить художню тканину літературного тексту. В процесі розгляду значущих образних компонентів твору, зауважував І. Бацій, варто визначити домінанту, головний сенс зображеного, що спонукає учнів до усвідомлення типовості конкретного образу-персонажу. Однак реалізуючи принцип аналізу твору переважно на рівні «художній образ — словесно-виражальні засоби його творення», дослідник не акцентував на значимості цілісного сприйняття учнями твору [19].

Переконуючи в необхідності врахування специфіки художнього твору, методисти переймалися розумінням поняття його образності й визначали поєднання в художньому образі загального й одиничного. Таким чином, філософсько-літературознавчий аспект методичної проблеми вивчення твору в школі висвітлювався як нерозривний процес творення автором художнього образу та аналітико-синтетичної, пізнавальної діяльності читача. «При створенні художнього образу, — зазначав І. Бровко, — письменник суттєве, загальне виражає через конкретно чуттєве, одиничне», натомість читач через «конкретно чуттєві уявлення про образ» розкриває зміст цих уявлень [48, с. 11-19], що дає підстави психологам розглядати читання як процес відтворення картин художнього тексту. Таке розуміння передбачає висновки про специфіку пізнання як одного зі шляхів осягнення об'єктивного змісту художнього образу, зумовленого його формою. Оскільки літературний твір є системою образних картин і художніх елементів, то проникнення в їх зміст означає осягнення художнього потенціалу твору. Дотримання певних правил вивчення літературного твору, норм організації пізнавальної діяльності на уроці літератури забезпечує успішність процесу пізнання учнями твору. Отже, на початку другої половини ХХ століття в українській методиці літератури закладалися основи *упорядкованого навчання*, що трансформувалося у 70-х — 80-х рр. в одну із *тенденцій* шкільної літературної освіти (Н. Волошина, Є. Пасічник, О. Ісаєва, А. Ситченко).

Слушно вказуючи на виділення в художньому образі характерної домінанти, осмислення якої сприяє усвідомленню в ньому типового, методисти, зокрема І. Бацій та В. Бровко, застерігали від схематизму в осягненні літературного твору, що знецінює усві-

домлення сутності літературного персонажа як складного багатогранного образного утворення, яке уособлює певне людське явище та формує широке уявлення про глибинний сенс зображеного.

Вивчення художнього образу як своєрідного віддзеркалення об'єктивного світу і суб'єктивних поглядів письменника відкриває можливості для пізнання національних духовних надбань та загальнолюдських культурних цінностей. Зазначимо, що в образах світової літератури традиційно культивуються загальнолюдські ціннісні орієнтири. Так, міфологічний образ Прометея, що уособлює вселюдський дух жертвності, у творах письменників народів світу співвідноситься з національним ідеалом. Таким чином, *шкільна літературна освіта набувала культурологічної спрямованості*, що увиразнилося в одну з *тенденцій розвитку методики*.

Розвиваючи ідеї основоположників української методики навчання літератури Т. Бугайко і Ф. Бугайка, методисти середини ХХ століття актуалізували проблему теоретико-літературознавчої компетентності вчителя-словесника, що виражається в систематичному забезпеченні учнів знаннями з теорії літератури [345, с. 26]. Так, О. Бандура розробила методику концентричного засвоєння елементів теорії літератури в основній школі, сутність якої полягає в тому, що формувати в учнів теоретико-літературні поняття та поглиблювати їх розуміння необхідно в процесі опрацювання художніх творів. Наприклад, відповідно до психо-вікових особливостей учнів-читачів, тлумачення дефініції «дійова особа твору» трансформується від первинного загального поняття до розгляду прийомів її творення (авторська характеристика, вчинки, роздуми, навколишні образні елементи — ставлення до героя, пейзаж, інтер'єр тощо). На думку вченої, визначений навчальною програмою обсяг теоретико-літературних понять для обов'язкового засвоєння учнями досить обмежений.

Дослідниця відстоювала думку про доцільність проведення аналізу художнього твору вже в 5-6 класах за умови актуалізації засвоєних знань та сформованих читацьких умінь. Науковець акцентувала на важливості розкриття на уроці літератури широкої галереї художніх образів (людей, тварин і рослин, предметів і явищ тощо), що сприятиме осягненню школярами ідейно-естетичної сутності художнього зображення [13, с. 46]. Отже, в 70-ті роки ХХ століття ідея *послідовного впровадження літературного аналізу в основній школі*, заявлена у методичному доробку Т. і Ф. Бугайків,



набула *тенденційного розвитку*. Зазначимо, що суголосні думки було презентовано й у дослідженнях тогочасних російських методистів. Так, М. Снежневська рекомендувала поступове формування в учнів основної школи поняття про ознаки художнього образу, поглиблюючи його усвідомлення відповідно до вікових образних узагальнень школярів [344, с. 101, 102].

У дореформений період актуалізувалася проблема реалізації дидактичного потенціалу шкільного підручника з літератури, зокрема значимості застосування системи завдань і запитань для глибокого усвідомлення ідейно-художнього змісту твору та розвитку логічного мислення і зв'язного мовлення учнів, навичок самостійного літературного аналізу [246, с. 12]. Навчальна діяльність учнів спрямовувалася на усвідомлення складових частин художнього тексту і зв'язків між ними, що відповідає художній природі мистецтва слова та основам літературознавчого розгляду. Побіжно вдосконалювалася методика створення системи навчальних завдань пізнавального змісту, «які б спрямовували учнів не лише на переказ твору, а й спонукали до самостійного осмислення тексту, мотивів поведінки персонажів, до вияву їхніх думок і почуттів» [246, с. 17-18]. Однак у тогочасних методичних посібниках (І. Дузь, Л. Качуренко, Ф. Кислий, В. Сидоренко, К. Ходосов) акцентувалося на родових особливостях художніх творів, водночас нівелювалася значимість пізнавальної діяльності учнів у процесі аналізу художнього твору — пообразного, проблемно-тематичного тощо.

Отже, шкільна літературна освіта означеного періоду характеризувалася чіткою спрямованістю на формування самостійності й творчої активності учнів-читачів, системного застосування навчальних завдань та інтелектуалізації уроку української літератури.

Модернізація змісту шкільної літературної освіти в 70-ті роки ХХ століття актуалізувала проблему вдосконалення уроку, зокрема його структурної цілісності. Спроби обґрунтування теорії уроку літератури як сукупності навчального предмета й мистецтва слова, знань і навичок, емоцій та почуттів учнів-читачів спостерігалися ще у 60-ті роки минулого століття в працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка та К. Сторчака. Основоположники української методики літератури виробили критерії ефективності уроку літератури щодо:

- засвоєння учнями міцних та осмислених знань, формування умінь і навичок;
- осягнення школярами ідейно-художнього змісту твору та осмислення зображених життєвих явищ;
- формування в учнів-читачів умінь емоційної та ідейно-естетичної оцінки художніх явищ;
- розвитку світогляду школярів;
- виховання в учнів любові до літератури [49, с. 64].

Отже, акцентувалося на інформативному та пізнавальному аспектах шкільної літературної освіти, вказувалося на значимості аналізу художнього твору на протигагу позиції окремих учених-методистів, які відстоювали лише гедоністичне сприймання мистецтва. Так, свого часу К. Сторчак, розглядаючи урок як основну форму навчання літератури, визначав предметом вивчення художній твір як образне відтворення світу, чим стверджував думку про відповідність уроку літератури специфіці художньої літератури.

Якість уроку літератури значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя, від його вміння обирати оптимальні методи і прийоми організації навчальної діяльності. Розвиваючи ідеї К. Сторчака, І. Соболев указував на взаємообумовленість структури уроку та методів вивчення літератури, вмотивованість їх вибору врахуванням вікових особливостей школярів. Обов'язковими структурними елементами уроку літератури дослідник визначав індивідуальне опитування учнів, пояснення вчителя та закріплення вивченого матеріалу, однак не диференціював етапи й елементи уроку. Серед типів уроків методист виокремлював вступний та підсумковий, вказуючи на поступове збільшення їх кількості з кожним роком навчання. Досліджуючи процесуальний аспект уроків таких типів, І. Соболев окреслював специфіку їх побудови, акцентуючи на питаннях визначення методів та прийомів роботи вчителя й учнів, відбору навчального матеріалу. Таким чином, у різноманітності підходів до розроблення типології уроків літератури закладалися суперечності щодо визначення пріоритетних чинників їх класифікації, зумовлені змістом навчального матеріалу, відбором методів його опрацювання та формами проведення. Отже, І. Соболев одним із перших в українській методиці літератури 70-х років ХХ століття конструктивно порушив загальнопедагогічну проблему типології уроків. Методологічне значення має думка вченого про необхідність врахування специ-

фіки предмета літератури для визначення типів уроків [345, с. 11]. Зауважимо, що ця важлива проблема теорії і практики навчання літератури послідовно розроблялася українськими методистами. Так, М. Мищенко домінуючим чинником класифікації уроків літератури вважав урахування характеру навчального матеріалу, М. Якименко — жанрові особливості літературних творів, К. Ходосов — навчальні методи [189]. Враховуючи концептуальні ідеї методистів-попередників, І. Соболев розвивав дидактичну теорію уроку в школі, пропонував типологію уроків літератури на основі визначення їх мети та виділення етапів навчання [346, с. 11]. Дослідник, як і його попередник К. Ходосов, пріоритетними категоріями в класифікації уроків літератури вважав методи і прийоми навчання [346, с. 18]. Запропонована вченим 12-ти ступенева градація уроків літератури на той час була прогресивною та мала значний вплив на розвиток теорії уроку в 70-ті роки минулого століття, однак у подальшому зазнала конструктивної критики та помітних змін щодо розуміння сутності методів і форм навчання. Так, Є. Пасічник висловлював зауваження про необґрунтовану різноманітність типів уроків літератури та недостатню аргументацію чинників їх класифікації (методи, форми, засоби навчання). Зауважимо, що в сучасній дидактиці розуміння понять уроку-лекції та уроку-розповіді базуються на словесних методах навчання, натомість урок-диспут, урок-екскурсія та урок самостійної роботи учнів як категорії не співвідносяться з методами навчання. Отже, попри розбіжності у тлумаченні методичних дефініцій, проголошене І. Соболевим твердження про важливість визначення спільної основи для класифікації типів уроку сприяло аргументованій диференціації елементів формального аспекту навчання загалом і літератури зокрема.

Фаховий інтерес викликає методична концепція В. Неділька, згідно з якою урок літератури трактується як основна форма навчання літератури, особливості якої визначаються специфікою предмета. Методист не обмежувався загальною сентенцією, а пояснював основні характеристики уроку літератури, що зумовлюють його побудову, зокрема щодо:

- виховного значення і зв'язків змісту навчального матеріалу з життям;
- асоціативності та емоційності як важливих чинників сприйняття змісту та ідейно-художнього значення твору;

- тексту художнього твору як основної наочності на уроці літератури;
- самостійного опрацювання учнями художнього твору як невід'ємного фактору досягнення змісту навчального матеріалу [229, с. 75-78].

Отже, актуалізовані дослідником попередні напрацювання вчених-методистів концептуально збагатили теорію і практику шкільної літературної освіти.

Неперехідність проблеми типології уроків літератури зумовлена розвитком педагогічної науки і шкільної практики. У методиці навчання української літератури дореформеного періоду спостерігалася *тенденція визначення типології уроків літератури* з урахуванням їх дидактичної мети та методики проведення. Так, у 70-х роках ХХ століття В. Недільком була запропонована класифікації типів уроків літератури, в якій синтезовано дидактичну та предметну складові літературної освіти в педагогічному й літературознавчому аспектах. У його авторській класифікації визначалися уроки літератури таких типів: а) вивчення нового матеріалу; б) повторення, закріплення та узагальнення знань; в) позакласного читання та написання твору. «Врахування типу уроку літератури, — переконував вчений, — дає змогу чіткіше визначити його мету й методику, передбачити різноманітні форми, методи і прийоми вивчення літератури, а значить, краще підготуватися до уроку, домогтися вищої ефективності» [229, с. 81].

Поступове утвердження діяльнісного компонента шкільної літературної освіти зумовило подальшу модифікацію типів уроків літератури з обов'язковим урахуванням ступеня самостійної пізнавальної навчальної діяльності учнів. Розв'язання проблеми активізації пізнавальної діяльності школярів визначало творчі пошуки вчених-методистів та вчителів-практиків щодо підвищення ефективності уроку літератури. Орієнтиром у цій роботі в 70-ті роки були досягнення української дидактики, зокрема розроблені В. Онищуком концепти сучасного уроку. Вчений досліджував питання мотивації навчання, його проблемності, актуалізації знань як важливих чинників ефективності уроку, врахування яких сприяє активізації навчально-виховного процесу, створенню проблемних навчальних ситуацій, розвитку усвідомленого ставлення школярів до здобуття знань. Його прогресивні ідеї щодо типів, структури та проведення уроку загалом було розвинуто в методиці

викладання української літератури в школі. Так, В. Неділько конкретизував педагогічні функції процесу актуалізації знань і чуттєвого досвіду учнів на уроці літератури, що є важливим елементом «етапу перевірки вивченого матеріалу, а також фактично й усіх інших етапів уроку, хоч і не становить окремого етапу уроку» [229, с. 83–84]. На думку науковця, вмотивоване повторення вивченого навчального матеріалу забезпечує засвоєння учнями нових знань шляхом установавлення внутрішньопредметних та міжпредметних асоціацій певної тематики. За таких умов підвищується роль мотивації навчання та актуалізації опорних знань як важливих елементів будь-якого етапу уроку літератури. На початку 90-х років ХХ століття ця *тенденція* була актуалізована в науковому дослідженні Є. Пасічника щодо впорядкованого навчання на уроці літератури, орієнтованого на виділення основних проблем, відображених у навчальному матеріалі, їх поясненні та визначенні шляхів розв'язання. Його методична позиція корелює з проголошеною В. Недільком думкою щодо першочерговості виникнення в учнів читацького інтересу до морально-естетичних проблем, порушених у художньому творі на противагу зацікавленості ними літературними формами [229, с. 85]. Зауважимо, що свого часу відомий радянський вчитель-новатор Є. Льїн вважав виявлення учнівського інтересу до життєвої проблематики художнього твору важливим чинником активізації навчальної діяльності на уроці літератури.

Вагомий внесок у розвиток теорії уроку літератури зробив Є. Пасічник, автор монографії «Українська література в школі» (1983), — помітного явища в методиці літератури дореформеного періоду. В цій фундаментальній праці вчений визначив *ключові тенденції розвитку методичної науки і шкільної практики*, особливо виокремлюючи проблему визначення специфіки уроку літератури та шляхів підвищення його ефективності. «Сучасний урок літератури вимагає від учителів шукати нові шляхи піднесення теоретичного рівня знань учнів», — наголошував методист і переконував, що в основі формування в учнів інтересу до навчання повинна бути глибока науковість, із урахуванням якої необхідно організувати шкільне викладання літератури [250, с. 79].

Важливим засобом інтелектуалізації уроку літератури нині називають *навчальні технології*, що належать до активних форм мислення, які визначають спосіб зв'язку думки з необхідною дією,

спрямованою на засвоєння поняття, що вивчається [148, с. 421]. Таке твердження співвідноситься з розумінням аналізу літературного твору, що передбачає структурно-діяльний підхід, за умов якого учні не лише здобувають інформацію, а й оволодівають методами художнього пізнання. Отже, у другій половині минулого століття поступово розвивалася ідея програмованого навчання, реалізацію якого на уроках літератури Є. Пасічник убачав, перш за все, у встановленні зв'язків виучуваного матеріалу з діями учнів по його засвоєнню, і на основі чого в 90-х роках вибудовувалася технологічна модель організації та проведення пізнавальної діяльності учнів (В. Паламарчук, І. Лернер, А. Ситченко).

Методична думка означеного періоду характеризується спрямованістю уроку літератури на засвоєння учнями нових знань, розвиток їхньої читацької компетентності, а також якостей соціально свідомої особистості, сформованої ідейно-моральним потенціалом вивчених художніх творів. Тому переконливими є рекомендації Є. Пасічника щодо необхідності визначення не лише мети уроку літератури, безпосередньо зумовленої характером навчального матеріалу, а й важливості орієнтування на далеку перспективу з дотриманням принципу наступності в навчанні [250, с. 80]. Таким чином стверджувався системний підхід до навчання літератури, зокрема й побудови уроку, що зумовило активні пошуки оптимальних типів і структури навчального заняття, способів досягнення цілісності його компонентів відповідно до дидактичної мети й педагогічних умов. Є. Пасічник пояснював, що структура уроку визначається його формою [250, с. 83]. Урок складається з ряду навчальних ситуацій, обумовлених поставленою дидактичною метою, що визначає різні види навчальної діяльності школярів. Тривалий час у навчанні літератури, як відзначав методист, поширювався «липецький метод» із можливістю вільної структури уроку, в ході якого допускалося методично необґрунтоване використання великої кількості різних видів учнівської діяльності, що негативно впливало на процес усвідомлення учнями художнього твору. Зауважимо, що *тенденція до урізноманітнення навчальної діяльності на уроці літератури* актуалізується на початку XXI століття прихильниками інтерактивних методів навчання.

Аналізуючи визначення різних типів уроків української та російської літератури, Є. Пасічник пропонував диференціювати їх за

домінуючим «характером основних дидактичних завдань». У його авторській класифікації акцентовано на діяльнісному аспекті організації навчально-виховної роботи на уроці та відповідно виокремлено такі типи: 1) урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі умінь та навичок; 2) урок узагальнення та систематизації знань; 3) урок контролю знань, умінь і навичок. Водночас учений не виключав застосування й інших критеріїв типології уроків літератури, наприклад, «форми і методи роботи, характер матеріалу». Він також заперечував неухильне дотримання усталеної структури уроку, оскільки вважав, що кожне дидактичне завдання допускає розумне поєднання різних видів роботи. Відкритість типології уроків та їх структури — сприятливий фактор для інноваційної педагогічної діяльності, зокрема розробки нетрадиційних уроків. Є. Пасічник зазначав, що форма уроку зумовлюється не його типом, а педагогічними умовами: дидактичними завданнями, логікою пізнавального процесу, системою роботи вчителя й рівнем літературного розвитку учнів [250, с. 95-97]. Отже, основним чинником для паралельного функціонування традиційних та інноваційних форм навчальних занять із літератури є врахування змісту виучуваного матеріалу, форм його викладу й методів навчання для досягнення дидактичної мети. Так, наприклад, уроки позакласного читання розробляються з метою засвоєння учнями знань про прочитаний художній твір, для систематизації учнівської читацької роботи за певний період, а також для здійснення контролю самостійної читацької діяльності учнів. За таких умов оптимально реалізуються змістовий і формальний аспекти навчання в цілому, а структура розумових дій учнів відповідає будові конкретного програмового матеріалу. Отже, наявною була *тенденція щодо взаємозумовленості змісту навчального матеріалу та форм його засвоєння*, що мала переконливе філософське, психолого-педагогічне й методичне обґрунтування (С. Карпенчук, Г. Костюк, В. Паламарчук, Є. Пасічник) та протидіяла догматизму щодо розробки типології уроків, обумовлювала відкритість основних форм і методів навчання літератури.

В означений період тенденційного характеру набувало питання *теорії уроку літератури щодо визначення оптимальних методів і прийомів організації навчальної діяльності*. Так, В. Неділько керувався загальноприйнятим визначенням дидактичного методу як способу організації вчителем пізнавальної роботи учнів, що

тракується нині як постулат імперативної педагогіки, згідної якої учні — об'єкт педагогічного впливу. Є. Пасічник розумів поняття методу як спосіб взаємодії вчителя та учнів, що забезпечує передумови рівноправної партнерської взаємодії всіх учасників педагогічного процесу [250, с. 57]. Таким чином, можна вказати на *тенденцію до активізації суб'єктної діяльності школярів*, у процесі якої вироблялися способи учіння. Сучасною філософією освіти процес взаємодії вчителя й учнів пояснюється як організаційна форма навчання, зміст якого залежить від дидактичної мети та умов її досягнення [148, с. 495]. Отже, підвищення ефективності навчального процесу тогочасного періоду обумовлено якісно новим характером його організації та проведення, зокрема активізацією самостійності учнів у процесі вивчення літератури.

Зважаючи на багатофункціональність методів навчання і визначаючи переваги та недоліки різних їх класифікацій, Є. Пасічник, як і М. Кудряшов, відстоював думку про взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури. Український вчений орієнтував на широке поєднання словесних, наочних і практичних методів із обов'язковим урахуванням змісту, форми, характеру та умов пізнавальної діяльності учнів. Отже, виявлялася *тенденція до інтеграції способів, засобів, форм і умов організації навчального процесу*, що, безперечно, розширювало можливості практичного використання дидактичних методів.

У 60-х роках ХХ століття активно розроблялася проблема організації самостійної роботи учнів як одного із ефективних методів навчання літератури в школі, за умов якого «учень сам повинен уміти шукати і знаходити, засвоювати і робити висновки, повинен творчо мислити, перевіряти практично теоретичні положення, узагальнювати» [346, с. 22]. Однак відсутність на той час фундаментальних педагогічних та методичних напрацювань із означеної проблеми обумовлювала неоднозначність у трактуванні дефініції «самостійна робота учнів». Так, одні дослідники цим терміном визначають «всяку роботу, що виконується без безпосередньої допомоги вчителя», інші — «обмежують це поняття виконанням самостійних письмових робіт і тренувальних вправ». Окрім того, деякі методисти називають «самостійною роботою тільки таку, яка вимагає від учнів активного процесу мислення, ініціативи, застосування раніше одержаних знань на практиці» [166, с. 26].



Визначені І. Соболевим основні вимоги щодо організації та проведення самостійної роботи учнів на уроці літератури сприяли обґрунтуванню теоретико-методичних основ цієї важливої проблеми. Зокрема, вчений досліджував «...а) доцільність проведення самостійної роботи; б) посиленість самостійної роботи для учнів, поступове ускладнення завдань; в) урізноманітнення видів самостійних робіт на одному й тому ж уроці, а також на суміжних уроках, об'єднаних спільною темою; г) визначення і доведення до повного розуміння учнями мети самостійної роботи; д) регламентація часу, що відводиться на виконання самостійної роботи; е) оцінювання якості і швидкості виконання самостійної роботи відповідним балом» [346, с. 28]. Методично виваженими видавалися судження І. Соболева щодо розуміння сутності самостійних робіт та визначення їх «першорядного значення в справі розвитку творчих здібностей дітей, в умінні використовувати ними набуті знання, зокрема з теорії літератури, на практиці» [346, с. 23]. Отже, методична доцільність організації самостійної діяльності школярів на всіх етапах навчального процесу та уроку загалом зумовлює розуміння цього поняття не лише як конкретного методу навчання, а й спонукає до ідентифікації цього виду учнівської роботи.

Відзначимо, що методисти наголошували на важливості врахування психологічного аспекту самостійної роботи, тому концептуальне значення для педагогічної теорії та практики самостійної пізнавальної діяльності школярів мали напрацювання Г. Костюка про взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості як основи її саморозвитку.

У 70-х роках минулого століття проблему самостійної роботи учнів на уроках літератури було актуалізовано в методичній концепції В. Неділька. Трактуючи метод як тип взаємозв'язків між учителем і учнями, вчений-методист уважав самостійну роботу учнів одним із основних методів викладання літератури в школі [229, с. 96-98]. Враховуючи методичну традицію щодо поступового утвердження значимості самостійності учнів на уроках літератури, він наголошував на недостатньому теоретичному обґрунтуванні цього методу. Педагогічну сутність упровадження самостійної роботи на уроках літератури В. Неділько вбачав у важливості самостійного опрацювання учнями конкретного програмового матеріалу, що, відзначимо, було суголосно з поясненням І. Соболевим основних ознак цього виду навчальної діяльності.

У процесі організації самостійної діяльності учнів увиразнюється роль учителя, яку В. Неділько вбачав, перш за все, у визначенні конкретних завдань і поясненні умов їх виконання школярами, контролі та оцінюванні результатів їхньої роботи [229, с. 108-109].

В інтерпретації методиста розуміння самостійної роботи як одного із пріоритетних методів на уроках літератури передбачало диференціацію цієї категорії на конкретні рівні учнівської діяльності [229, с. 114-117]. Така градація утверджувала виконання різних видів самостійних робіт: а) здобуття учнями готових знань, переважно з підручника, під час вчительського пояснення; б) накопичення учнями готових знань із підручника за «поданим учителем планом або тільки за вузловим питанням»; в) учитель лише визначає завдання для самостійної роботи учнів. Таким чином, навчальні завдання різного типу складності, що частково передбачали педагогічний супровід, позитивно впливали на послідовний розвиток в учнів умінь пізнавальної діяльності та обумовлювали реалізацію актуального й нині особистісно-орієнтованого підходу як однієї з умов диференційованого навчання на уроках літератури.

Дослідження В. Недільком теорії методу самостійної роботи учнів на уроці літератури вказують на утвердження загальнопедагогічної *тенденції щодо самостійності учнів у здобутті знань і формуванні вмінь* та кореляцію з основами модельованого навчання в школі, ідею якого свого часу обстоював Л. Виготський. Водночас недостатньо обґрунтованими залишалися окремі аспекти цієї важливої проблеми, а саме щодо чіткості розуміння сутності самостійної роботи як методу навчання чи як педагогічної умови його ефективності, а також методичної доцільності її застосування під час шкільної лекції або бесіди.

Таким чином, попри певні суперечності в науковому тезаурусі та шкільній практиці, результати пошуку шляхів ефективного розв'язання проблеми *самостійної роботи учнів* були незаперечним здобутком шкільної літературної освіти дореформеного періоду (1970-1984), що вказувало на виразну *тенденцію в розвитку вітчизняної методики літератури*.

Отже, основними досягненнями методичної думки в Україні означеного періоду є:

- підготовка стабільних шкільних підручників із української літератури і комплексних посібників із методики викладання літератури для вчителів-словесників;

- урахування особливостей психо-розумового розвитку учнів-читачів у процесі навчання літератури;
- положення про взаємозв'язок методів навчання у шкільному вивченні літератури;
- дослідження теорії уроку літератури, типів літературного аналізу, систем навчальних завдань;
- акцентування на образній системі літературного твору та художній майстерності письменника;
- формування умінь самостійної діяльності та творчої активності учнів-читачів;
- синтез ідей літературознавства та досягнень методики навчання у шкільному курсі літератури.

### 3.3. Тенденції методики навчання літератури періоду шкільної реформи (1984-1991 роки)

**Н**а початку 80-х років ХХ століття потреба підвищення рівня науково-технічного забезпечення радянської економіки та необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців зумовили актуальність проблеми реформування змісту освіти. Прийняття екстреного урядового рішення про затвердження постанови «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) засвідчувало важливість глибокого обґрунтування та розробки шляхів запровадження проголошених змін у радянській шкільній освіті [243]. Проте окреслені напрями реалізації освітньої реформи, зокрема щодо підвищення якості шкільної освіти, раціонального добору та структурування її змісту, вдосконалення навчальних програм і підручників, визначення ефективних методів навчання і виховання, зменшення навантаження на учнів, управління освітою та підготовки педагогічних кадрів тощо мали декларативний характер [22, с. 306-307]. У нормативному документі значна увага приділялася оновленню структури шкільної освіти, можливостям здобуття учнями середньої освіти в ПТУ та спеціалізованих навчальних закладах, а також удосконаленню методики вивчення російської мови і літератури. Нагальність розв'язання цих питань була «...останньою спробою радянського уряду зберегти діючу уніфіковану систему освіти...» [22, с. 308]. Однак, як зазначає О. Савченко, ідея вдосконалення шкільної освіти виявилася профанацією та трансформувалася в науковий популізм на сторінках педагогічної преси що, безперечно, мало негативний вплив на рівень навчальних досягнень учнів [321, с. 213].

Актуалізація тогочасною шкільною освітою вчення про загальні закономірності психічного розвитку учнів (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк) пояснює фаховий інтерес методистів до досліджень психолого-педагогічних передумов предметного навчання і виховання школярів, що спонукало до пошуків шляхів ефективної реалізації ідеї розвивального навчання, зокрема й на уроках літератури (А. Алексюк, В. Паламарчук, Л. Проколієнко).

Напередодні реформи 1984 р. А. Сафонова розробила концепцію розвитку читацьких умінь учнів у процесі аналізу художнього твору [327]. На думку вченої, засвоєння літературних знань та формування читацьких умінь і навичок — це взаємообумовлені складники цілісного процесу, результативність якого виявляється в пізнавальній діяльності учнів [327, с. 4]. Таким чином актуалізується організаційний аспект шкільного навчання літератури, безпосередньо пов'язаний із процесуальним, що вказує на діяльнісний підхід до літературної освіти.

Проголошені вченою ідеї мали тенденційний характер для розвитку методики навчання літератури та стосувалися таких її аспектів:

- літературознавчі теорії художнього твору як наукова основа його шкільного аналізу;
- методично доцільно організована навчальна діяльність на уроці літератури — вагомий чинник формування читацьких умінь і навичок;
- аналіз і синтез як взаємопов'язані аспекти пізнання, що забезпечують глибину художнього сприймання учнів-читачів;
- єдність змісту і форми художнього твору відповідно до авторської ідеї;
- епізод як одиниця аналізу художнього тексту;
- раціональне застосування композиційного шляху аналізу художнього твору;
- аналіз образів-персонажів, художньої мови твору та визначення авторської позиції — етапи аналітичної роботи на уроці літератури.

Науковою основою шкільного аналізу твору А. Сафонова вважала літературознавство, однак свого часу Т. Бугайко наполягала на розмежуванні літературознавчого і методичного чинників літературної освіти, утверджуючи пріоритет педагогічного фактору шкільного навчання. Зауважимо, що ефективно вивчення художнього твору на уроці літератури відбувається за умови взаємодії наукових і навчальних методів, фундаментальних і фахових знань.

В аспекті тогочасних психолого-педагогічних теорій розвивального навчання А. Сафонова значну увагу приділяла питанню аналізу образів-персонажів художнього твору, окреслюючи перелік основних читацьких умінь [327, с. 57-58]. Запропонована нею методика формування аналітичних умінь і навичок учнів передбачає два етапи:

1) самостійний аналіз епізоду художнього твору з наступним обговоренням результатів роботи;

2) самостійний аналіз учнями іншого епізоду для закріплення набутих умінь.

Зазначимо, що методистом не було чітко визначено шляхи формування навчальних умінь учнів та застерігалось від «стандартних розумових операцій» у процесі вивчення літератури [327, с. 60].

А. Сафонова справедливо критикувала поширені в тогочасній шкільній практиці «плани характеристики персонажів», у основу яких було покладено розгляд рис характеру героя. Натомість методист пропонувала альтернативний «орієнтовний план» роботи над літературним образом, тобто аналіз персонажа відповідно до логіки розкриття його характеру в художньому тексті [327, с. 61]. Попри визначені нею ефективні види роботи на уроці літератури, потребувало конкретизації поняття учнівських умінь, що повинні формуватися в процесі реалізації визначеного плану.

Дослідниця визначала ефективні прийоми аналізу образу-персонажа:

- виділення епізодів і з'ясування їх ролі у розкритті характеру героя та ідеї художнього твору;
- визначення прийомів творення характеру персонажу та їх ролі у контексті твору;
- зіставлення епізодів та порівняльна характеристика персонажів тощо.

Запропоновані прийоми аналізу рекомендується використовувати послідовно, при тому що ефективним вважається системне дослідження проблеми, спрямоване на комплексне вивчення зовнішніх і внутрішніх показників характеру та його ідейно-художньої ролі в художньому тексті.

Аналіз методичної концепції А. Сафонової дає підстави окреслити проблеми шкільної літературної освіти, що потребували нагального розв'язання напередодні освітньої реформи 1984 р.:

- реалізація ідей розвивального навчання літератури в аспекті набуття учнями глибоких предметних знань та формування читацьких умінь;
- раціональне застосування учнями сформованих аналітичних умінь у процесі вивчення літератури (аналіз твору та його уривків, образу-персонажа та прийомів його творення, художніх засобів тощо);

— умотивована актуалізація учнівських умінь на різних етапах засвоєння навчального матеріалу.

Отже, незважаючи на певну суперечливість поглядів А. Сафонової, її методичні напрацювання сприяли розробленню концептів розвивального навчання. Зокрема, дослідницею було визначено читацькі вміння важливим складником методичної моделі шкільного літературного аналізу, що в сучасній науці співвідноситься з поняттям читацької компетентності учнів.

У середині 80-х рр. ХХ століття суттєву роль у науково-методичному супроводі процесу реформування шкільної літературної освіти мав відділ методики російської та української літератур Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР під керівництвом академіка АПН СРСР О. Мазуркевича. У підготовленому науковцями колективному методичному посібнику «Совершенствование изучения русской литературы» (1985) розглядалася специфіка вивчення російської літератури в школі як пріоритетної навчальної дисципліни в Україні, однак задекларовані методичні ідеї корелювали з проблематикою навчання української літератури в школі. Вчені розробляли актуальні питання методики викладання літератури з урахуванням досягнень тогочасної педагогіки і психології, зокрема щодо організації уроку літератури, відбору оптимальних методів, прийомів і форм роботи на уроці, аналізу художнього твору тощо.

Дослідники вивчали проблему аналізу художнього твору на прикладі епічних творів різного жанру. Дотримуючись методичних традицій, найбільш доцільними визначалися проблемно-тематичний, «услід за автором» та пообразний шляхи літературного розбору, натомість комплексний варіант аналізу, активно практикований у школі, не був предметом розгляду. Акцентуючи на відсутності чіткої класифікації шляхів аналізу художнього твору, вказувалося на необхідність їх оптимального поєднання з метою позитивного впливу на розвиток читацьких умінь учнів. Водночас варто зауважити, що було недостатньо враховано жанрову специфіку літературних творів та вікові особливості учнів-читачів [347, с. 122-123]. Загалом, науковці популяризували поширені у той час шляхи аналізу художнього твору, реалізація яких мала розвивальне значення для школярів. Зауважимо, що вчені-методисти відділу методики російської та української літератур не поділяли поглядів А. Сафонової щодо доцільності застосування

композиційного аналізу в школі, мотивуючи свої переконання порушенням цілісності художнього сприймання твору в єдності його змісту та форми.

У розробленій науковцями відділу навчальній програмі з української літератури (1985) було визначено вміння та навички, якими повинні оволодіти учні певної вікової групи у процесі вивчення художніх творів. Методисти наголошували на необхідності розвитку в учнів самостійності та креативності, формуванні вмінь самостійно аналізувати художні твори, що визначалося як один із чинників ідейно-морального вдосконалення особистості юних читачів [347, с. 159]. Дослідники класифікували учнівські вміння за двома групами:

а) уміння сприймати та аналізувати художні твори;

б) мовленнєві вміння (зв'язне мовлення як необхідний чинник переконливої аргументації власних суджень про твір).

Формування в учнів читацьких якостей визначалося одним із основних завдань розвивального навчання літератури, що передбачало формування вмінь «...бачити й оцінювати роль художньої деталі, уявляти прочитане, встановлювати асоціативні зв'язки й давати оцінку зображеного у творі, вміти правильно виражати свої думки й почуття» [347, с. 166]. Проголошувалася ідея формального навчання, в умовах якого школярі не лише пізнають предмет своєї діяльності, а й керують власними розумовими діями. Автори посібника пропонували учням пам'ятки та інструкції для самостійної пізнавальної роботи. Їх застосування передбачало технологізацію процесу опрацювання художнього твору, що визначалося послідовністю виконання таких розумових дій учнів: а) осмислити поставлене питання; б) знайти необхідний цитатний матеріал; в) виділити художні деталі, необхідні для аргументації відповіді; г) зробити висновки з проекцією на життєві явища [347, с. 167].

У процесі опрацювання художнього твору на уроці літератури активізується пошукова діяльність школярів, розвиваються їхні читацькі вміння та зростає самостійність у здобутті нових знань. Тому методисти наголошували на важливості цілісного сприйняття образу-персонажа як ключового компонента художнього тексту, однак часто їхні рекомендації обмежувалися розглядом портретної характеристики героя. Цілком слушно вказувалося на доцільності визначення учнями прийомів творення персонажа й розкриття його ідейно-художньої функції, що корелювало з



тогочасними досягненнями психолого-педагогічної та літературознавчої наук (Г. Костюк, В. Паламарчук, М. Храпченко) [347, с. 139].

Розробляючи класифікацію видів учнівської діяльності, методистами враховувалися етапи вивчення художнього твору та рівні індивідуальної підготовки учнів. Тому відповідно навчальні завдання умовно розрізнялися на ті, що виконуються під керівництвом учителя, тренувальні, призначені для закріплення засвоєваних розумових дій та на пошукові, що здійснюються без допомоги вчителя, що в цілому корелює з висновками вчених про способи навчання (за А. Алексюком). Указувалося на провідну роль учителя щодо організації та проведення успішної пізнавальної самостійної діяльності учнів, тобто актуалізувався управлінський фактор навчально-виховного процесу.

Науковці переконували, що логічна послідовність навчальних завдань, поступове їх ускладнення сприяють глибокому усвідомленню учнями змісту та ідейно-художнього значення твору, а також формуванню в учнів умінь самостійної діяльності. [347, с. 160]. Матеріал посібника засвідчував взаємозв'язок пізнавальних завдань із конкретними вміннями школярів, на розвиток яких вони були спрямовані, що надавало навчанню системного характеру та підвищувало його результативність. На думку авторів посібника, значну роль у цьому процесі відіграють проблемно-пошукові завдання, виконання яких передбачає організацію пошукової діяльності, спрямованої на подолання логічних суперечностей, осмислення причинно-наслідкових зв'язків та об'єктивну оцінку явищ і фактів [347, с. 204]. Такий підхід до організації навчальної діяльності засвідчує, що наявною була *тенденція щодо проблемного вивчення художнього твору в школі*, зумовлена, як необхідністю визначення проблематики твору, так і врахуванням дидактичного принципу проблемності. Зауважимо, що проблемна ситуація, як доводив Л. Виготський, є основою для «зони найближчого розвитку» учнів, оскільки потребує подолання наявних суперечностей між актуальним та очікуваним рівнем знань і умінь учнів. Таким чином, уже в середині 80-х років ХХ століття у вітчизняній методиці літератури активно утверджувалася *тенденція щодо розвивального навчання* та партнерської взаємодії вчителя та учнів, застосування системного підходу до розробки і розв'язання навчальних завдань, до реалізації дидактичного принципу проблемності.

Навчання літератури ефективно за умови інтеграції знань та накопичення досвіду їх комплексного набуття. Однак у дослідженні не було розкрито наукові засади цієї методичної проблеми, а лише подано пояснення окремих навчально-пізнавальних дій учасників педагогічного процесу. Натомість О. Бандура, посиляючись на теорію асоціативності здобуття знань, доводила, що міжпредметні знання є вищим виявом свідомості й досягаються лише на основі виникнення систем знань із певних основ наук. Вона пояснювала необхідність установаження міжпредметних зв'язків наявністю різних видів зв'язку між знаннями та визначила їх як частковосистемні, внутрішньосистемні та міжсистемні [15, с. 5].

Ураховуючи об'єкт вивчення, міжпредметні зв'язки дослідниця класифікувала за змістом навчального предмета; сформованими вміннями; методами навчання.

Ученою було запропоновано такі форми їх реалізації:

- проведення паралелей між різними за змістом темами суміжних навчальних дисциплін;
- вироблення в учнів єдиного підходу до опрацювання дидактичного матеріалу, формування навичок роботи з навчальною літературою;
- побудова усних і письмових відповідей; оволодіння різними розумовими операціями; самостійне застосування здобутих знань і вмінь у нових навчальних ситуаціях;
- підготовка до сприймання нового навчального матеріалу та прийому його пояснення, закріплення та повторення [15, с. 9].

Отже, визначені види і форми міжпредметних зв'язків указували переважно на діяльнісний характер шкільної літературної освіти, що передбачало розвиток міжпредметного навчання не лише у змістовому, а й у процесуальному аспекті. Тобто, створювалися передумови як до інтеграції різних систем знань, так і до комплексного підходу щодо методів і форм їх здобуття, що нині набуває особливої філософсько-педагогічної значущості.

Отже, чинною була *тенденція до розробки формального аспекту реалізації міжпредметних зв'язків* як основи інтегрованого навчання на уроках літератури.

В умовах реформування шкільної освіти (1984-1991) актуальними були проблеми вдосконалення уроку літератури, індивідуалізації навчання, організації самостійної роботи учнів та розвитку

їхньої креативності [347, с. 43]. Розглядаючи означені методичні питання в контексті ідеї оптимізації навчально-виховного процесу в школі (за Ю. Бабанським), науковці зазначали, що ефективність уроку літератури досягається шляхом взаємодії змісту програмового навчального матеріалу, методів, прийомів і форм його опрацювання відповідно до поставлених освітніх завдань. Отже, увиразнювалася *тенденція щодо реалізації ідеї розвивального навчання, активізації пізнавальної діяльності та організації самостійної роботи учнів*, що підвищувало їхній інтерес до вивчення літератури.

У середині 80-х років минулого століття, в період початку демократичних змін у пострадянському суспільстві «...відбувалося злиття реформаторських урядових заходів та громадсько-педагогічного ініціативного руху в одне русло — за створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти...» [22, с. 327]. Значною віхою в розвитку національної шкільної гуманітарної освіти стало прийняття Закону про мови, реалізація якого зумовила позитивні зміни в розвитку літературної освіти, зокрема щодо обов'язкового вивчення предмету «Українська література», оновлення змісту навчальних програм із літератури, фахової перепідготовки вчителів-словесників тощо.

У той період учені-педагоги приділяли значну увагу структурі уроку літератури, що визначалася змістом навчального матеріалу, дидактичною метою його осмислення, врахуванням принципів науковості та вікових особливостей учнів. Однак принципових новацій щодо удосконалення теорії уроку літератури не було помітно. Зокрема, недостатньо розробленим залишалося питання типології уроків літератури, їх кореляції з загальною педагогічною класифікацією уроків, запропонованою В. Онищуком («Типи, структура і методика уроку в школі», 1973 р.). Так, методистами виокремлювався повторювально-узагальнюючий тип уроку літератури, проте його специфіку не було розкрито [347, с. 58].

Проблему ефективності уроку літератури та визначення його типології, наукового обґрунтування нетрадиційних форм навчальних занять (урок-монолог, урок-казка, урок-концерт, урок-пам'ять, урок-суд тощо) актуалізувала у своїх дослідженнях Н. Волошина [77, с. 18]. На доцільність упровадження таких уроків, значимість їх емоційного та естетичного впливу на учнів також вказували й інші вчені-методисти та вчителі-практики (Н. Білоус,

П. Білоус, Є. Пасічник, А. Ситченко, В. Соболев, В. Шуляр). Таким чином, характерною була тенденція щодо *взаємозв'язку змісту уроку літератури з життєвим матеріалом*, у контексті якої передбачалося врахування життєвих інтересів школярів у процесі вивчення художніх творів, визначалася пріоритетна роль учителя у методично грамотній організації проведення уроку.

Отже, в узагальнених результатах наукового дослідження відділу методики російської та української літератур Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР визначалися ефективні шляхи вдосконалення якості шкільної літературної освіти означеного періоду, що в цілому було суголосно з основними тенденціями розвитку тогочасної методичної науки.

Запровадження реформи шкільної освіти (1984-1991) актуалізувало проблему визначення методів і прийомів навчання літератури. Узагальнюючи різні трактування, Є. Пасічник визначав їх як «способи дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовані на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках» [250, с. 57], вказуючи на двоєдиний партнерський характер педагогічного процесу. Позитивним був розподіл методів викладання літератури на загальні та спеціальні, а також їх поєднання з іншими способами навчання, що підтверджувало помітний вплив ідей російського методиста М. Кудряшова щодо взаємодії методів навчання літератури (1981) [250, с. 62]. Актуалізувалася роль методу шкільної лекції у процесі викладу об'ємного навчального матеріалу, акцентувалося на перспективах підвищення її ефективності шляхом поєднання з пошуковими і дослідницькими методами навчання [250, с. 63]. Отже, послідовного розвитку набувала *тенденція щодо розвивального навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку читачьких інтересів учнів*.

Учені-методисти акцентували на важливості формування в учнів-читачів умінь «виділяти головне, зіставляти літературні факти, події, героїв виучуваних творів із метою з'ясування ідейної та моральної позиції автора, вміння аргументовано доводити свою думку, готувати самостійно реферати або повідомлення за кількома джерелами і виступати з ними, складати план, тези, конспект друкованих джерел, лекції вчителя, робити самостійні узагальнення і висновки» [347, с. 65]. Проголошені настанови засвідчували спрямованість методичної думки на розвиток розу-

мової діяльності школярів, підвищення інтелектуалізації уроку літератури, що передбачає формування пізнавальних умінь, які є рушійною силою розвивального навчання. Водночас указувалося на важливість формування відтворювальних умінь, що, на думку вчених, корелюють із творчими, самостійними. Згодом ідеї такої взаємодії знайдуть подальший розвиток в українській новітній методиці літератури (А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко). Таким чином, спостерігалось поєднання виховної та навчально-пізнавальної функцій уроку літератури, а проблеми добору й застосування методів навчання сприймалися цілісно з поняттям активної ролі вчителя в організації та проведенні навчальної роботи, що вказувало на розвиток педагогічного процесу в діяльнісному напрямі. Окрім того, підвищувалася суб'єктна роль учнів, зокрема щодо набуття предметних знань, вироблення вмій здобувати навчальну інформацію з різних джерел (зі слів учителя, матеріалу підручника, наочних посібників тощо). Отже, одним із вагомих здобутків періоду шкільної реформи було визнання учнів рівноправними активними учасниками навчально-виховного процесу, що формувало основи для партнерської взаємодії вчителя й учнів.

Активним засобом навчання вважався підручник літератури, що орієнтує вчителя на застосування раціональних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів, а також спонукає до пошуку оптимальних шляхів впливу на їхню свідомість [250, с. 67]. Наявною була *тенденція щодо вдосконалення методичного апарату підручника літератури*, що передбачало оптимізацію роботи учнів над програмовим матеріалом. Посилаючись на дослідження О. Бандури, Є. Пасічник указував, що методичний апарат підручника літератури повинен забезпечувати поглиблення й конкретизацію набутих учнями знань, постійний зв'язок нового навчального матеріалу з уже засвоєним, упровадження різноманітних методів, прийомів і форм навчальної роботи, свідоме ставлення учнів до виконання завдань різних рівнів складності [250, с. 69].

Основні тенденції розвитку методики навчання української літератури в період освітньої реформи знайшли відображення в матеріалах фахової періодики. Ретроспективний аналіз публікацій науково-методичного журналу «Українська мова і література в школі» з 1986 по 1991 роки засвідчує, що предметом розгляду вчених-методистів та педагогів-практиків були проблеми розроблення нового змісту літературної освіти (навчальні програми,

орієнтовне календарно-тематичне планування, програми факультативних курсів), визначення ефективних підходів вивчення художніх творів у школі [157; 77; 156; 173; 209; 286; 287; 78; 217; 95; 38; 68; 63; 160; 208; 262] та удосконалення фахової підготовки вчителя-словесника [357; 199; 217; 394; 37].

Аналізуючи розвиток літературної освіти періоду перебудови, Н. Волошина акцентувала на важливості її оновлення, пошуку нових шляхів вивчення мистецтва слова у школі, спрямованих на формування особистості учня, вказувала на необхідність «... підпорядкувати зміст, методика і структуру сучасним вимогам, потребам життя, яке твердо стало на рейки перебудови» [77, с. 13].

Науковець наголошувала на важливості трансформації теоретичних здобутків психолого-педагогічної та методичної наук у шкільну практику, підкреслюючи, що психологія розкриває природні механізми розвитку особистості, педагогіка розробляє теорії педагогічного впливу на вихованців, а методика моделює та створює конкретні навчальні проекти. Обґрунтовуючи науковий підхід до вивчення літератури в школі, Н. Волошина визначала спрямованість курсу методичної науки на *гуманітаризацію літературної освіти, інтеграцію гуманітарних дисциплін, взаємозв'язок літератури, історії та української мови*, що нині відповідає сучасним тенденціям розвитку методики літератури [77, с. 14]. Мету оновлення шкільного літературного курсу та реалізації варіативних шкільних навчальних програм пострадянського періоду вона розуміла як вирішення проблеми раціонального добору та структурування змісту шкільної літературної освіти. Вчений актуалізувала питання створення нових підручників, навчальних і методичних посібників, ефективного використання технічних засобів навчання.

Успішність реформування тогочасної шкільної літературної освіти методисти П. Білоус та Н. Білоус вбачали в подоланні певних негативних чинників, що виявлялися у:

- надмірній централізації освіти, зумовленій командно-адміністративною системою державного управління;
- вульгаризаторсько-соціологічних підходах до вивчення творів художньої літератури (що й нині спостерігаються в оцінці явищ мистецтва);
- декларативному характері методичних рекомендацій;
- недостатній поінформованості вчителів щодо нових джерел фахового змісту, що часто зумовлювало «безпорадність при

аналізі художніх явищ, невміння їх порівнювати, узагальнювати...» [37, с. 61].

Методисти вказували на певні суперечності в підходах до викладання літератури в школі, що потребували узгодження між оновленим змістом навчальних програм і методичним забезпеченням його практичної реалізації в школі. Тобто, докорінна перебудова літературної освіти вимагала розроблення нової концепції, суголосної тогочасним суспільним потребам, що зумовлювало концептуальні зміни в підходах до вивчення літератури в школі, зокрема в оцінюванні літературно-художніх явищ [37, с. 58]. Так, важливими умовами вдосконалення шкільного вивчення літератури було визначено необхідність подолання надмірного пафосу в літературній освіті учнів, вироблення естетичних критеріїв оцінювання художніх творів та розвиток у школярів здатності до естетичного сприймання мистецьких явищ.

Категорію методики літератури П. Білоус та Н. Білоус розглядали як синтез науки й мистецтва та обґрунтовували науковий підхід до вивчення літератури як мистецтва слова, що передбачає взаємодію емоційно-логічних факторів художнього сприймання та посилення дидактичного аспекту в навчанні. Зауважимо, що дослідники активно розвивали філософську тезу про пріоритет емоційних чинників у осягненні учнями художнього твору, що, безперечно, могло бути реакцією на вульгарно-соціологічне трактування художніх творів, яке тривалий час залишалося панівним у пострадянській школі.

«Педагогічний пошук шляхів підвищення ефективності уроків літератури, — зазначав методист О. Ковальчук, — виразно спрямований на те, щоб активізувати духовний потенціал дитячої особистості, зокрема через таку роботу з текстом художнього твору, яка сприяла б найповнішому виявленню авторської позиції, світосприймання письменника» [157, с. 29]. Проблеми визначення ефективних методів і прийомів вивчення біографії письменника були присвячені публікації, у яких акцентувалося на доцільності використання документальних джерел, що розкривають життєві принципи та світоглядну позицію митця [63].

Питання розвитку логічного і художнього типів мислення школярів на уроках літератури було актуалізовано методистами на прикладі вивчення окремих художніх творів [38]. Значну увагу дописувачі фахового журналу приділяли проблемі формування в

учнів умінь аналізувати художні твори, що засвідчувало *виразнення тенденції до впорядкованого розвивального навчання*. Подавалася класифікація читачких умінь, система навчальних завдань та визначалися орієнтири для їх успішного виконання, презентувався огляд можливих варіантів такої роботи, представлений у науковій літературі, а також оприлюднювався досвід роботи вчителів із означеної проблеми.

У презентаціях методичних здобутків фахівців наголошувалося на необхідності вдосконалення учнівських умінь виразного читання художніх творів. Визначалися етапи підготовки учнів до виразного читання твору та здійснення перевірки учнівських досягнень. Важливого значення набувала діалогічна взаємодія вчителя й учнів, учнів і твору, учнів та автора, що мала реалізацію у формі відгуків, рецензій, письмових відповідей на запитання тощо. Робота над виразним читанням твору набирала системного характеру, що посилювало *тенденцію до впорядкованого й системного навчання літератури* [156].

Підвищення культури читання учнів визначалося як одне з пріоритетних завдань шкільної літературної освіти. Наголошувалося на необхідності оволодіння учнями теоретико-літературними поняттями, вдосконаленні їхніх умінь роботи з довідковими джерелами, поглибленні бібліографічних навичок [209].

Аналіз публікацій засвідчує зростання інтересу вчених-методистів та вчителів-практиків до питання впровадження активних форм навчання на уроках літератури, розвитку вмінь самостійної творчої діяльності учнів, налагодження продуктивної партнерської суб'єктів навчання та актуалізацію проблеми оцінювання навчальних досягнень школярів. Таким чином, простежувалася *тенденція методичної думки щодо теоретичного обґрунтування активних методів і форм навчального процесу та їх ефективного впровадження в шкільну практику*.

Однією із ефективних форм методисти називали урок-диспут, який вибудовується на основі певних сюжетних колізій художнього твору та проектується учнями на життєві реалії [157]. Розглядалися такі форми активізації навчального процесу, як широкий полілог учнів, робота в малих групах, уроки-конкурси, творчі роботи учнів тощо [262]. Продовжувалися пошуки нетрадиційних форм уроку літератури. Пропонувалося прове-



дення уроку-конкурсу, на якому використовувався великий обсяг дидактичного матеріалу про письменника і його творчість та передбачалося дотримання правил творчих конкурсів (умови змагань, участь більшості учнів, журі, виступи та оцінки тощо) [261]. Рекомендувався урок у формі звіту учнів про навчальні досягнення з вивченої літературної теми. Таке заняття передбачало використання активних методів і форм навчання, зокрема за-слуховування та обговорення рефератів, проведення вікторини, учнівські виступи з повідомленнями, виразне читання художніх творів та текстових фрагментів, використання підготовленої шко-лярами наочності тощо.

Активно впроваджувалися в шкільну практику нестандартні уроки літератури з використанням групової форми роботи, організації якої передбачала об'єднання учнів у мікрогрупи за різни-ми видами діяльності («читці», «історики», «літературні крити-ки», «художники», «психологи», «мистецтвознавці», «журналісти» тощо).

У низці публікацій фахового журналу визначалися творчі під-ходи до організаційних форм навчання літератури, що сприяють розвитку самостійної діяльності учнів. Про активізацію самостій-ної роботи учнів у процесі проблемного вивчення твору йдеться в методичних дослідженнях Ю. Кузнецова, що ґрунтуються на вченні А. Алексюка про проблемність у навчанні. Автор подає варіант структури уроку, що корелює з реальною моделлю піз-навального процесу, за умов організації якої «...учні залучають-ся вчителем до розв'язування проблем тільки на окремих його етапах, а саму проблемну ситуацію створює вчитель» [173, с. 37]. Активізації самостійності учнів на уроці літератури допомагає проведення навчального заняття з літератури у формі рольової гри, специфіка якої була окреслена на прикладі вивчення творів української класики. Подавалися матеріали щодо її нового осмис-лення. Такі уроки, на думку методистів, повинні бути спрямовані на формування в учнів загальнолюдських і національних ціннос-тей [95].

Проблема виховання творчих здібностей учнів на уроці лі-тератури розглядалася у статтях, що презентували педагогічний досвід учителів-практиків. Рекомендувалися форми й методи, орієнтовані на використання нестандартних ситуацій на уроці, залучення знань із суміжних видів мистецтв, надання експрес-

інформації, проведення літературних п'ятихвилинок тощо [217, с. 45]. Ефективність уроку літератури обумовлювалася повною врахуванням таких факторів, як реалізація творчого потенціалу вчителя та вивчення літератури в контексті загальнолюдських цінностей.

У статтях періодичного видання наголошувалося на важливості проблеми підвищення методичної майстерності педагогів. Учені акцентували на тому, що професіоналізм учителів-словесників визначається не лише оперуванням ними знаннями про загальні закономірності дидактики, історію літератури та її специфіку, а й здатністю реалізувати власний творчий потенціал [37]. Суголосною є думка З. Шевченко, яка досліджувала проблему діалогової взаємодії вчителя й учнів, міжособистісної комунікації на уроках української літератури. Науковець зазначала, що «самооцінка емоційно-художнього розвитку словесника повинна стати невід'ємною частиною його самопідготовки» [394, с. 33-37].

Для підвищення професійного рівня рекомендувалося систематичне проведення тематичних семінарів-практикумів для вчителів мови і літератури [199].

Важливо відзначити помітну зацікавленість фахівців методичними здобутками видатних попередників та формування нового погляду на їх оптимальне використання в контексті осучаснених завдань тогочасного шкільного вивчення літератури. Так, актуалізувалися питання естетичного виховання учнів засобами літератури, організації роботи учнів із підручником, необхідності врахування міжпредметних зв'язків, підвищення педагогічної майстерності словесника [357].

Отже, у період реформування шкільної літературної освіти (1984-1991) активізувалися пошуки шляхів розв'язання методичних питань розвивального характеру, зокрема щодо:

- формування в учнів умінь аналізувати образи-персонажі та свідомо оперувати теоретико-літературними поняттями [14; 76; 77; 78];
- розвитку художньо-образного мислення школярів у процесі опрацювання художніх творів [217; 63; 95];
- варіативності шляхів проблемного вивчення художніх творів [173];
- формування в учнів умінь виразного читання [157; 156; 95; 178; 78; 68; 261; 262];

- упровадження в шкільну практику нетрадиційних типів уроку літератури та занять із позакласного читання (урок-диспут, урок-рольова гра, урок-звіт, урок-конкурс, урок-композиція тощо) [261; 157; 156; 63; 95; 262; 178; 78; 68; 262];
- визначення оптимальних форм опитування учнів та оцінювання якості їхніх знань [262; 178].

Основні аспекти вдосконалення шкільної літературної освіти означеного періоду глибоко обґрунтовано в дисертаційному дослідженні Є. Пасічника, присвяченому методиці формування мотивів навчальної діяльності учнів у процесі вивчення літератури (1990). Зростання фахового інтересу до проблеми мотивації навчання засвідчило переорієнтацію методичної науки та шкільної практики на проблему активізації пізнавальної діяльності учнів як активних суб'єктів педагогічного процесу. Науковець, актуалізуючи психолого-педагогічні вчення про соціальні й пізнавальні мотиви навчальної діяльності учнів (Л. Божович, А. Маркова), пояснював, що «...способи впливу на особистість можуть бути ефективними в тому випадку, якщо вони приймаються особистістю, відповідають її внутрішнім потребам» [249, с. 41].

Осмилення популяризованих у працях Є. Пасічника ідей розвивального навчання літератури й активізації пізнавальної діяльності учнів-читачів дозволяє визначити основні тенденції розвитку методики навчання літератури на завершальному етапі функціонування школи радянського періоду:

- розвиток пізнавального інтересу учнів до художнього твору як емоційного прояву дослідницького рефлексу [249, с. 161];
- пріоритет діяльнісно-пошукового типу навчання в процесі вивчення літератури [249, с. 93];
- зумовленість вибору методів, прийомів і форм подачі навчального матеріалу його змістом і ступенем новизни [249, с. 166];
- ефективне застосування системи дидактичних завдань, зокрема й варіативних, на уроці літератури з метою формування читачьких умінь учнів [249, с. 229, 269-271];
- усвідомлення художньо-естетичної цінності твору як важливого фактора саморозвитку учнів [249, с. 111];
- виховання високоморальних якостей особистості учня у процесі вивчення художнього твору [249, с. 44].

Учений переконував, що методичні помилки в моделюванні навчальних завдань впливають на зниження активізації діяльності

учнів на уроці літератури. З огляду на це пропонувалося активно впроваджувати елементи проблемного навчання, розвивати творчу уяву учнів-читачів, формувати їхнє особистісне ставлення до твору, стимулювати мислительну діяльність школярів шляхом виконання завдань для удосконалення вмінь конкретизувати, порівнювати, узагальнювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Окремі судження методиста про особливості викладання літератури в школі мають дискусійний характер. Так, суперечливим є застереження Є. Пасічника щодо невмотивованості повторення певних методів і прийомів навчання, оскільки, на його думку, за таких умов навчальні ситуації є прогнозованими, а тому й зменшується емоційний вплив твору на учнів [249, с. 87]. Водночас виконання типових навчальних завдань ученим розглядалося як можливий шлях формування навчальних умінь учнів [249, с. 270].

Таким чином, обґрунтовані Є. Пасічником концептуальні ідеї вмотивованого навчання української літератури визначали подальший розвиток методичної науки в діяльнісному напрямі, що передбачало необхідність врахування специфіки мистецтва слова та освітньо-дидактичних завдань уроку літератури, обумовленість оптимального використання ефективних методів і форм навчальної діяльності змістом літературної освіти.

Проблема вдосконалення системи тогочасної шкільної літературної освіти також була актуалізована в дисертаційних дослідженнях, спрямованих на пошуки активних методів навчання у їх оптимальному поєднанні (З. Шевченко), організацію самостійної роботи школярів (Л. Симакова), вивчення біографії письменника як фактора пізнання його художньої творчості (В. Дробот), формування читацьких умінь учнів (А. Ситченко), вивчення теоретико-літературних та критичних статей (Н. Телехова), що стало міцним підґрунтям для розвитку діялісного підходу до навчання української літератури, вивело його на якісно новий науково-методичний рівень.

Отже, теоретико-практичні напрацювання з методики навчання літератури періоду реалізації шкільної реформи 1984-1991 рр. стали науковим підґрунтям для формування методологічних засад щодо розроблення змісту шкільної літературної освіти, визначення ефективних методів і форм навчання української літератури в умовах зародження національної школи суверенної України.

### 3.4. Перебудова літературної освіти в умовах оновлення національної школи (1992-2000 рр.)

**П**роголошення в 1991 р. незалежності України, зміцнення її суверенітету обумовили процес оновлення національної школи, активізували розроблення державних стандартів якості мовно-літературної освіти, докорінну перебудову змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Визначаючи перспективи розвитку тогочасної методики викладання літератури, О. Мазуркевич підкреслював, що «розбудова національної школи в суверенній, незалежній Україні вимагає нового підходу до вивчення української літератури на основі повноправного утвердження рідної мови, повсюдного відродження духовного життя, вільного розвою багатомовної культури великого народу, гідного чільного місця в житті й співдружності людства» [201, с. 3].

На початку 90-х років ХХ століття окреслилися основні засади розвитку національної школи щодо її демократизації, етнізації та врахування регіональних особливостей, збереження здоров'я дітей та орієнтації на їхні індивідуальні якості тощо, що відповідає сучасним тенденціям гуманізації шкільної освіти й децентралізації її управління, яка в умовах нинішнього соціального замовлення забезпечується реалізацією принципів особистісно орієнтованого навчання [65, с. 7-19]. Вивчення української літератури в школі як невід'ємної складової національної культури визначало культурологічну спрямованість літературної освіти.

На етапі відродження національної освіти науковці та творчі вчителі акцентували на двоскладному характері змісту шкільного навчання [65, с. 22]. На їхню думку, воно не обмежувалося набуттям учнями предметних знань та формуванням їхніх умінь і навичок, а й передбачало врахування діяльнісного компоненту навчання, згідно якого визначався рівень суб'єктної активності школярів та важливість партнерської взаємодії учасників навчального процесу. Таким чином, проектувався раціональний шлях організації пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури: від засвоєння програмових знань і формування вмінь — до їх активного

творчого застосування в нових навчальних та життєвих ситуаціях. Свого часу Б. Степанишин указував на важливість визначення змісту і форми навчання, виокремлюючи комунікативний аспект взаємодії педагога та учнів: «Продуктивність літературної освіти значною мірою залежить від наявності не тільки прямого зв'язку «вчитель-клас», а й зворотного — «клас-учитель», тобто інформації про хід сприймання і засвоєння навчального матеріалу кожним учнем зокрема» [353, с. 87]. Оновлення змісту тогочасної шкільної освіти передбачало перерозподіл суб'єктів педагогічної взаємодії, за умов якого вчитель надає учням знання, а вони оволодівають способами пізнання і видами практичної діяльності, що в цілому забезпечує можливість неперервного навчання як одного із пріоритетних освітніх завдань.

Оновлення класно-урочної системи навчання виявлялося у широкому практикуванні групових, парних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності, що передбачало обов'язкове врахування індивідуальних якостей школярів та сприяло їхньому цілеспрямованому особистісному розвитку [65, с. 39-42]. Відтак набувала актуалізації проблема професійної майстерності вчителя-словесника, функції якого в умовах нової національної школи були переорієнтовані на пріоритет пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Ефективність уроку визначалася рівнем активності й продуктивності діяльності учнів, який досягався за умов методично правильної організації навчального заняття. Слушним є твердження О. Вишневського про те, що майстерність учителя виявляється «...в умінні вести навчально-виховний процес і водночас «стояти осторонь», залишаючи учневі роль інтелектуального лідера» [65, с. 51]. Безперечно, на початку 90-х рр., в умовах ще наявної командно-адміністративної системи в держаному управлінні, така організаторська функція педагога сприймалася неоднозначно.

На необхідність дотримання кожним педагогом чіткої методичної концепції, своєрідного «літературно-методичного кредо» вказував Б. Степанишин. Розмежовуючи основні грані особистості вчителя-словесника, вчений чітко виокремлював його предметну обізнаність, визначав виховну місію в навчально-виховному процесі та окреслював особистісні якості. Наголошувалося на важливості глибоких фахових знань словесника та їх дидактичній спрямованості (вміння впроваджувати ідеї розвивального навчан-

ня, вдосконалювати вміння самоосвіти, плекати в учнів культуру читання й мовлення тощо), здатності формувати національну свідомість та виховувати в школярів християнську добродію [353, с. 9]. Зауважимо, що в українській методиці було зміщено акценти з процесу навчання на результат роботи вчителя, що й нині є головним критерієм якості шкільної освіти. «Робота вчителя, — пояснював Б. Степанишин, — має оцінюватися за рівнем знань та вмінь учнів, за ступенем розвитку їхніх розумових сил...» [353, с. 10]. Зосередженість на результативності педагогічної праці як категорії, що традиційно не має достатньо чітких критеріїв оцінювання, свідчила про зорієнтованість методичної думки на пошуки ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання та вимірювання якості шкільної освіти, вказувала на чітку *тенденцію щодо актуалізації формального аспекту навчання літератури та суб'єктної ролі вчителя-словесника у цьому процесі*.

Зростаючі запити суспільства до рівня шкільної освіти зумовлювали й вимоги до організації навчально-виховної діяльності, прагнення до її оптимізації (Ю. Бабанський). Так, Є. Пасічник уважав оптимальним таке навчання, завдяки якому дидактична мета досягається з мінімальними затратами часу й зусиль учасників педагогічного процесу. Поділяючи думку науковця, Б. Степанишин детально визначив організаційні складники такого навчання — сприятливий психологічний клімат на уроці та гуманізація взаємин учителя й учнів, раціональна побудова навчальної роботи, доцільний вибір методів, форм і засобів навчальної діяльності, самостійне набуття учнями предметних знань із різних джерел інформації [353, с. 33–41].

В останнє десятиріччя ХХ століття формувався новий підхід до структурування змісту шкільної літературної освіти, зокрема щодо добору художніх творів для текстуального вивчення. Простежуючи еволюцію навчальних програм із української літератури для 5–11 класів, Б. Степанишин указував на поступове оновлення шкільної програми 1988 р., що на відміну від попередніх, орієнтувала на вивчення літератури як мистецтва слова, включала нові імена письменників (В. Симоненко, Григорій Тютюнник, М. Куліш та інші), а також надавала можливість вивчення окремих художніх творів за вибором учителя та учнів [352, с. 44–50]. Дослідник відзначав прогресивний характер навчальної програми 1990 р., в якій було враховано «своєрідність і самобутність укра-

їнської літератури, глибоке розкриття національних і соціальних проблем..., місце і значення українського словесного мистецтва в світовому літературному процесі» [352, с. 45]. Безперечно, такі зміни свідчили про поступове утвердження в українській школі національних ідеалів і цінностей.

У навчальних програмах із української літератури для 5-11 класів (1992, 1995, 1998), що мали статус паралельного функціонування, також спостерігалася тенденція наповнення змісту шкільної літературної освіти художніми творами письменників, які обстоювали національну ідею, прославляли український патріотизм та увиразнювали народність [291, 292, 285]. Окрім того, оновлення змісту шкільної літературної освіти засвідчувало й створення навчальних програм факультативних курсів, ефективна організація навчального процесу на яких сприяла вихованню поваги до національних культурних традицій, розвитку художньо-естетичної ерудиції учнів [303].

Фаховий інтерес викликали коментарі Б. Степанишина про необхідність внесення змін до тогочасних навчальних програм із української літератури, зокрема стосовно повноти сприймання учнями художніх творів, трактування образів-персонажів, групування творів за художніми стилями тощо [352, с. 47-49]. Дослідник зазначав, що укладачі програм у методичних анотаціях щодо вивчення творів української класики обмежували розуміння аналізу прочитаного лише розкриттям соціальної проблематики твору, а саме класового протистояння його героїв, натомість не акцентували на оспівуванні краси рідної землі, зображенні моральних переконань українців. Окрім того, традиційно повноцінного пояснення потребувало образне навантаження персонажів літературного твору.

Аргументоване розкриття основних тенденцій розвитку методичної науки означеного періоду забезпечує аналіз методичних посібників. Учені-методисти вказували на недостатнє розроблення проблеми сучасного уроку літератури, зокрема й щодо *організації самостійної роботи учнів*, яка суттєво впливає на якість шкільної літературної освіти. Глибока зацікавленість цим актуальним питанням спостерігалася в другій половині ХХ століття і знайшла практичне розв'язання в працях О. Бандури, Н. Волошиної, Є. Пасічника, Б. Степанишина, В. Паламарчук. Набули подальшого розвитку педагогічні ідеї попередників



(Н. Рибак, А. Сафонові, І. Бація, Л. Рожило, Г. Левицької та інших) щодо самостійної пізнавальної роботи учнів, сконцентровані у концепції Б. Степанишина на проблемах формування навчальних умінь та навичок школярів.

Б. Степанишин у методичному посібнику «Література — вчитель — учень (Самостійне вивчення учнями літератури)» наголошував, що гуманістичне спрямування української національної школи та особлива роль літератури як шкільного предмета у формуванні всебічно розвиненої особистості орієнтують на формування в учнів умінь самостійної пізнавальної діяльності. У такій настанові вченого передбачено можливості реалізації діяльнісного компонента навчання, що актуально й нині [354, с. 5].

Обґрунтовуючи науково-методичні засади цієї проблеми, дослідник слушно стверджував, що успішне самонавчання учнів залежить від їхньої здатності самостійно здобувати знання та вміння їх практично застосовувати, що традиційно є життєвою необхідністю кожної людини [354, с. 7]. Він переконував у важливості формування в учнів *спеціальних читацьких умінь* для повноцінного, глибокого, адекватного сприймання ідейно-художнього змісту твору. Ефективність уроку літератури, результативність самостійної пізнавальної діяльності учнів, підкреслював Б. Степанишин, обумовлюється рівнем їхнього розумового виховання, передусім — активізацією мислительної діяльності. Вчений-методист запропонував «двоєдину класифікацію самостійної роботи учнів», а саме залежно від завдань, мети й змісту монографічної теми, що вивчається на уроці та з урахуванням інтелектуальних можливостей школярів [354, с. 13]. На його думку, продуктивність самостійної роботи учнів забезпечується послідовністю її етапного виконання: підготовчий етап, етап засвоєння нового матеріалу, тренувальний етап, завершальний етап та етап поглиблення набутих знань і вмінь.

Відповідно до розробленої структури, Б. Степанишин рекомендував види учнівської діяльності, які переважно стосувалися її змістового аспекту та потребували розширення в діяльнісному напрямі: вивчення біографії письменника, робота над текстом художнього твору, опрацювання додаткових джерел інформації тощо. Таке бачення організації навчального процесу визначається *тенденцією суб'єктної активізації учнів*, характерної для нової національної школи. Поглиблюючи тлумачення самостійної

роботи, методист визначав її види: самостійно-репродуктивна, репродуктивно-критична і критично-творча [229, с. 114-116]. Таким чином, виразно простежувалася *тенденція щодо розподілу змісту й форм самостійної роботи учнів за рівнем складності*, що давало можливість пропонувати учням літературні завдання відтворювального, пошукового і творчого характеру, послідовно формуючи їхні читацькі вміння й загальну здатність до самонавчання.

Актуалізація проблеми суб'єктної діяльності учнів зумовлювала потребу щодо врахування психологічного фактору в організації самостійної роботи на уроках літератури, свого часу названою О. Дорошкевичем однією із головних умов засвоєння учнями художнього твору. Розкриваючи психологічні основи навчання на уроках літератури, Б. Степанишин указував на значимість особистісного потенціалу словесника, його можливості партнерської взаємодії з учнями [354, с. 16]. Вмотивовані вченим психологічні аспекти літературного навчання мали засадничу роль для структурування роботи вчителя й самостійної пізнавальної діяльності учнів. Отже, науково обґрунтована на початку 90-х рр. ХХ століття методична концепція Б. Степанишина щодо організації самостійної роботи учнів на різних етапах вивчення української літератури була міцним підґрунтям для реалізації принципів розвивального шкільного літературного навчання, на ідеях якого удосконалюється методична наука в ХХІ столітті.

Таким чином, у методичній теорії та шкільній практиці вивчення літератури означеного періоду міцно утвердилися такі функціонально важливі чинники підвищення її ефективності, як мотивація навчальної діяльності, послідовність у застосуванні певних методичних прийомів, умови реалізації та оцінка виконання учнями завдань самостійної роботи.

Активне дослідження проблем шкільної літературної освіти в останнє десятиріччя минулого століття спонукало вчених і вчителів на пошуки нових шляхів розвитку національної школи, до розроблення сучасного змісту навчання та визначення методів, форм, засобів та умов успішної реалізації освітніх завдань. Синтез мети, змісту й форм літературної освіти, на думку вченого-методиста А. Лісовського, має забезпечити орієнтація шкільного курсу літератури на естетичний розвиток учнів-читачів, що безпосередньо зумовлюється духовно-естетичним потенціалом ху-

дожніх творів. Зміна соціологічного вектора шкільної літературної освіти на естетичний кардинально вплинула як на перебудову її змісту, так і на методичну теорію осягнення його учнями. «Без цього знання літератури, — переконує методист, — виступало б лише як уміння утримувати в пам'яті певні факти, дати, назви творів, імена героїв, а не як морально-естетична свідомість...» [185, с. 5]. Такий формальний підхід до вивчення літератури зумовлений недостатнім урахуванням культурологічного аспекту шкільної літературної освіти. Естетичне сприйняття художнього твору, передусім, означає осягнення читачем глибинних сенсів людського життя, народних цінностей, передбачає особистісне наповнення емоційно-смісловим змістом твору. Слушним є висловлювання А. Лісовського щодо розуміння поняття естетичної свідомості особистості: «...уміння сприймати найтонші нюанси художнього твору, співпереживати, плакати і сміятись, читаючи твір, і вміння відповідно діяти в житті — взаємопов'язані, як пов'язані моральне і естетичне» [185, с. 7].

Учнівська здатність до усвідомлення естетичної вартісності художнього твору, за переконання дослідника, також має естетичний характер і духовну цінність, оскільки в ній виявляється власне людське ставлення до дійсності, що передбачає її особистісне сприймання та естетичне перетворення (за Н. Миропольською). Методист поглиблює настанову попередників, зокрема О. Потєбні та О. Никифорової, про необхідність формування в учнів здатності до образного мислення й художнього сприймання, своєрідних «агрегатів сприйняття», без яких твір залишиться нерозкритим текстом, а читач — емоційно закритим до думок і почуттів, виражених майстром слова. *Тенденція щодо розвитку в учнів образного сприймання художнього твору* тісно пов'язана з його естетичним засвоєнням та орієнтує на розуміння процесу навчання літератури як одного із видів мистецтва. Твердження про мистецтво викладання літератури в школі традиційно активно підтримують письменники та літературознавці, а також деякі сучасні методисти [228]. Однак її необґрунтованість доводила ще Т. Бугайко, а на початку 90-х років ХХ століття розвивали у своїх працях О. Бандура, Н. Волошина та Л. Мірошниченко, яка, зокрема, справедливо стверджує, що методологію викладання літератури в школі мають визначати педагоги, а не літературознавці [219, с. 2-4].

Глибину осягнення художнього твору А. Лісовський, як свого часу й О. Мазуркевич, пов'язує з читацькою можливістю бачити в тексті не лише «план зображення», а й «план вираження», вмінням учнів визначати авторську ідею та її основні виразники в тексті. Шкільна практика свідчить, переконує А. Лісовський, що «...одні сприймають глибинну сутність художнього твору, інші — його поверхневий шар» [185, с. 6]. Методист, услід за К. Фроловою, вказує на необхідність розкриття підтексту прочитаного художнього твору. Пізніше науковцями буде актуалізовано ідею розуміння кодованого тексту, розшифрування якого повинно сприяти визначенню прихованих змістів художнього твору [205]. Таким чином, здатність учнів-читачів усвідомлювати прочитане обумовлює глибину естетичного сприймання ними художнього твору. Як слушно зазначав Б. Степанишин, лише той читач має повну естетичну насолоду від сприймання художнього твору, хто робить це осмислено. Тому в контексті проголошеного особливого значення набувала проблема розумового виховання учнів на уроках літератури, на яких вивчення художнього твору повинно відбуватися в єдності думки й почуття, оскільки людині властиво не лише переживати, а й думати (за Ж. Піаже). Загалом тенденції щодо інтелектуалізації уроку літератури зміцняться в методичному просторі викладання української літератури з кінця минулого століття.

Під час вивчення художнього твору важливого значення набуває розвиток в учнів здатності відчувати його емоційно-чуттєву напругу та водночас усвідомлювати смисловий зміст, що потребує різнорівневих завдань для його опанування. Але в 90-х роках ХХ століття, у період утвердження пріоритету морально-естетичного сприймання художнього твору, методисти рекомендували вчителям проводити розгляд прочитаного «крізь призму добра і зла» (вислів А. Лісовського — Т. Я.). Тобто рекомендувалося скрупульозно аналізувати моральні проблеми, що знайшли художнє втілення в творі, вивчення якого в такому випадку обмежувалося розбором подібних до зображених письменником життєвих ситуацій. Яскравим прикладом упровадження такого підходу до вивчення літератури є поширення педагогічного досвіду вчителя-новатора Є. Льїна, який наполягав на людинознавчій домінанті уроку літератури, при цьому недостатньо враховуючи дидактичні принципи навчання та можливості літературознавчих пошуків школярів [136].

Оскільки глибоке осмислення змісту художнього твору відбувається через складники його форми (А. Єсін, В. Марко), то важливо зосередити увагу учнів на ключових носіях авторської ідеї — образах-персонажах. Усвідомлення особливостей характеру головного героя твору є основною умовою визначення його ідейно-художньої функції в художньому тексті (Л. Тимофєєв, М. Храпченко). Так, про важливість розуміння учнями духовно-естетичної сутності авторського художнього образу йдеться у працях А. Лісовського; про методичні пошуки ефективних шляхів аналізу образу-персонажа, зокрема в процесі виконання системи пізнавально-виховних завдань — у дослідженнях А. Ситченка.

У 90-х рр. чітко визначилася методична настанова, згідно якої основою аналізу художнього твору є ті елементи, з яких складається авторська побудова твору (за А. Лісовським), оскільки його читання та сприймання — це, переважно, відтворення в уяві образних картин та елементів тексту (за Є. Сверстюком). Через те учнів мають цікавити не лише прийоми зображення персонажа, а й структура образу відповідно до особливостей художнього сприймання (за О. Никифоровою). За таких умов у читача формується розуміння художнього образу (від конкретно-чуттєвого сприймання до абстрактного осмислення та відповідних висновків про його функціональне навантаження), що є основою засвоєння ним конкретного образного компонента та художнього твору в цілому [338].

Осягнення змісту й форми художнього образу безпосередньо пов'язане з вивченням мови твору та процесом розвитку мовлення учнів-читачів. Якщо традиційно питання мови твору розглядалося наприкінці літературного аналізу, то естетичний підхід до вивчення мистецтва слова зумовлює потребу розглядати у тексті образне слово — образ мови (за О. Потебнею), з його контекстним значенням та усталеною формою. Таким чином здатність учнів відтворювати й пояснювати прочитане близько до тексту набирає естетичного значення, що пов'язано з усвідомленням ними того, що зміст слова є формою ідеї, а саме слово перетворюється на образ [185, с. 20]. Уміння встановлювати відповідність цих категорій художнього образу впливає на формування естетичного сприйняття твору та усвідомлення художньої майстерності митця, що засвідчує відповідний естетично-розумовий рівень реципієнта. Так окреслювалася *тенденція щодо впровадження ідей рецептивної*

*естетики* в шкільну практику ідейно-художнього аналізу твору, що забезпечувало літературній освіті якісно новий методичний рівень.

Проблема організації якісного навчання української літератури в школі загострювала питання перевірки й оцінювання знань учнів. Б. Степанишин слушно стверджував, що від рівня методики виявлення учнівських знань залежить ефективність навчання [353, с. 56]. Так, учений запропонував авторську методику опитування школярів, орієнтовану не лише на констатацію їхніх знань, умінь та навичок, а й на виявлення почуттів та захоплень. Окрім того, він рекомендував доцільні методи і форми опитування, передбачаючи застосування вже набутих знань і вмінь. Отже, увиразнювалася *тенденція щодо оцінювання результатів навчання як важливого чинника якості освіти*, що дозволяє зміцнити в учнів набуті знання.

Однією з умов визначення основних тенденцій розвитку літературної освіти і методичної науки є виявлення внутрішніх суперечностей, що рухають навчально-виховний процес. Розкриваючи протиріччя між новим змістом шкільної літературної освіти і застарілими умовами його реалізації, між потребою розвитку самостійності школярів і великим кількісним складом класу, між фронтальністю викладання навчального матеріалу та індивідуальністю його сприйняття кожним учнем, Б. Степанишин пропонував їх подолання шляхом послідовного розвитку пізнавальних інтересів учнів, а відповідно й форм мислительної діяльності: від елементарних до пошуково-дослідницьких [353, с. 68-73]. Процес організації та інтелектуалізації самостійної роботи учнів визначався перспективними заходами підвищення якості літературної освіти в школі.

Окремі аспекти вдосконалення тогочасної шкільної літературної освіти відображено в дисертаційних роботах означеного періоду, в яких досліджувалися проблеми формування національної свідомості та розвитку патріотичних почуттів [44; 155], морально-етичного виховання учнів на традиціях українського народу [113], розвитку читацької культури школярів [81], визначення змісту й ефективних методів вивчення української літератури в школах різного типу [179]. У контексті розбудови національної школи такі теоретико-методичні напрацювання засвідчували тенденційний характер оновлення змісту шкільної літературної

освіти та утвердження нової освітньої парадигми, реалізація ідей якої передбачала трансформацію традиційної передачі вчителем предметних знань на уроках української літератури в їх активне самостійне здобуття учнями-читачами [432].

Отже, методичні пошуки шляхів і засобів ефективного навчання літератури в період 90-х років ХХ століття та перших років ХХІ століття були зорієнтовані на розроблення формального аспекту шкільної освіти та засвідчили зусилля провідних фахівців сформуванню навчальних моделей з оптимальним для конкретної пізнавальної ситуації поєднанням мети, змісту, методів і форм навчання та врахуванням відповідних психолого-педагогічних умов.

## Розділ IV.

# ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НОВІТНЬОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### 4.1. Системний підхід до навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах

Стратегія шкільної освіти початку XXI століття зорієнтована на формування в учнів національної свідомості, розвиток умінь самостійно навчатися та реалізувати власний творчий потенціал у нових життєвих ситуаціях. Гуманізація шкільного навчання вмотивовує необхідність радикальних змін щодо розроблення змісту освіти, добору оптимальних методів, прийомів, форм і засобів навчання, визначення ціннісних орієнтирів, спрямованих на розвиток особистісних якостей учнів та можливостей їхньої майбутньої суспільної та професійної самореалізації. Окрім того, увиразнюється *тенденція щодо демократизації навчального середовища*, що зумовлює партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу, за умов якого учні є активними суб'єктами пізнавальної діяльності та допускається її певне педагогічне корегування.



У контексті людиноцентричної філософії шкільної освіти стверджується *особистісно орієнтоване навчання*, що О. Савченко пояснює як педагогічний процес «на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками» [115, с. 626]. Організація сучасного навчання в аспекті ціннісних орієнтирів особистісного розвитку учнів зумовлює перебудову змісту й методики літературної освіти на компетентнісні засади, провідні положення яких сформульовано в Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі (2010), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) та навчальних програмах із української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2013). Безперечно, змістова трансформація літературної освіти загострює проблему активізації ефективних методів і форм навчання та важливість оновлення предметної методики на засадах *системного підходу*. Зауважимо, що методологією навчання такий підхід визначається як процес організації діяльності, пов'язаної з методичним проектуванням, що обумовлює функціонування певної моделі методичної системи навчання літератури, її якісну сутність у сукупності всіх складників та умов її реалізації.

Учені (В. Онищук, В. Паламарчук, Є. Пасічник, О. Ісаєва, В. Уліщенко) розглядають *метод* як *систему*, що охоплює види й прийоми взаємної діяльності вчителя й учнів, розумові дії та операції, виконання яких забезпечує очікуваний результат навчання. Методичною наукою накопичено значний арсенал методів, прийомів, форм і засобів навчання та виховання, можливості використання яких у шкільному курсі літератури актуалізували методисти конкретного історичного етапу. В історичній перспективі простежується поступальний розвиток прогресивних науково-методичних ідей щодо шкільного навчання літератури: від знання змісту художнього твору та його прямої репродукції — до глибокого розуміння учнями значення прочитаного; від засвоєння літературознавчих понять — до їх свідомого застосування в процесі самостійного аналізу та творчої інтерпретації явищ мистецтва слова.

У сучасних умовах розвитку літературної освіти загострюється проблема педагогічного вибору оптимальної методичної моделі навчання, яка передбачає максимальну взаємозумовленість зміс-

ту, методів і форм шкільного вивчення літератури та визначення функцій основних суб'єктів педагогічного процесу. Відповідно актуалізується питання дотримання принципу структурування шкільного курсу літератури та структурно-функціонального підходу до побудови уроку літератури, який забезпечує оптимальну взаємодію змісту, методів і форм навчання, що надає процесу вивчення літератури у школі *системності* та *цілісності*.

Поняття *системності* методисти розуміють як «внутрішньо взаємозв'язані знання не тільки в межах одного предмета, але й у межах певного циклу предметів і в розумінні зв'язку між різними циклами» [363, с. 8-9]. Системність педагогічного процесу забезпечує наявність певної структури та системний відбір змісту навчального матеріалу, зокрема врахування вікових психологічних характеристик учнів-читачів, застосування оптимальних методів і форм навчання. Проекція педагогічних категорій та ідей на предметну методика передбачає ситуативне застосування дидактичних норм, умотивоване поєднання методів і форм навчання в конкретній навчальній ситуації, що забезпечує їх *системну* реалізацію.

Зауважимо, що ще в 70-ті рр. минулого століття помітним було прагнення фахівців до систематизації як змісту навчального матеріалу, так і процесу його засвоєння, зокрема навчальних завдань, спрямованих на досягнення відповідної дидактичної мети уроку. Дидакти й методисти пов'язують структурування навчальних завдань із ключовими проблемами навчального матеріалу (І. Лернер), типами літературних завдань (М. Рибникова, Є. Пасічник, А. Ситченко), що передбачає їх розподіл за складністю виконання. Учені доводять, що ефективна модель навчальної роботи повинна включати в себе «системи навчальних завдань», у процесі виконання яких учні оволодівають діями, що спрямовані на розвиток заданих знань і вмінь [193, с. 39]. Вибудовується оптимальна методична система, що охоплює типи ключових проблем, типи вмінь для розв'язання проблеми та типи навчальних завдань, спрямованих на формування відповідних умінь (за І. Лернером). Визначення ключових проблем шкільного вивчення художнього твору зумовлює структурування навчальних умінь та завдань щодо їх формування, сприяє розробці типології та, як наслідок, *систематизації* засобів навчання літератури (Є. Пасічник, А. Ситченко). Таким чином, цілеспрямоване формування читацьких умінь відбувається в процесі реалізації системи розумових дій

учнів, що забезпечує досягнення очікуваних навчальних результатів та утвердження відповідних ціннісних орієнтацій [159].

У сучасній методиці навчання української літератури відбувається активний розвиток як змістового, так і формального аспектів, реалізація яких передбачена в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах, а також у систематизації методів, форм і засобів навчання. Учені переконують, що «окремі форми і методи навчання повинні поступитися цілісним педагогічним технологіям загалом і технології навчання — зокрема» [214, с. 9]. Так, процесуальний (формальний) аспект виявляється у стандартизації змісту літературної освіти та її технологізації. Оскільки виокремлення фундаментального в навчальному матеріалі можна позиціонувати як технологічну ознаку, що сприяє *систематизації* його змісту та структуруванню процесу опрацювання, то цілком закономірним є поєднання розуміння стандартизації освіти з поняттям навчальних технологій. Технологізоване навчання літератури, як і освітній стандарт, актуалізує знання і шляхи їх здобуття, що є важливими для вирішення конкретних проблемних завдань. Інструментом розв'язання певного літературного завдання є деталізований алгоритм, що розкриває науково обґрунтований оптимальний хід розумової роботи певного типу й змісту. Виконання літературних завдань, зокрема щодо аналізу образу-персонажа, залежить від змісту конкретного художнього твору та програмових вимог до знань і вмінь учнів певного класу, рівня їхнього літературного розвитку, методичного апарату підручника та інших педагогічних умов, тому виправданою є модифікація методів, прийомів і форм навчальної діяльності, що дозволяє уникнути одноманітності опрацювання художнього твору. Наявність певної схеми роботи на уроці літератури надає гарантії успішного виконання навчального завдання, що є характерною ознакою кожної навчальної технології. Оскільки *систематизація змісту й форм навчальної роботи*, зокрема й літературної освіти, забезпечує її якісний результат, С. Гончаренко розглядає поняття *педагогічної технології як системного методу створення*, застосування й визначення процесу навчання та засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, завданням якої є оптимізація освіти [91, с. 331].

Найбільш цілісно *тенденція технологізованого навчання української літератури* окреслюється в навчально-технологічній кон-

цепції літературного аналізу, запропонованій А. Ситченком, який пояснює таку форму роботи як «система ідей і норм, методів і форм, класифікацій та алгоритмів, шляхів і схем репродуктивної та евристичної роботи учнів, що набирає рис системного й синтезованого методу створення і реалізації модельованого навчання» [338, с. 125]. Вчений-методист вважає, що принцип *системності* літературного аналізу й навчання літератури передбачає можливість визначення стратегії методики вивчення художнього твору в школі й обрання структурно-функціонального підходу до його аналізу, що засвідчує зв'язок наукової методології зі шкільною методикою літератури та орієнтує вчителя на вибір оптимального шляху аналізу конкретного художнього твору в певній педагогічній ситуації.

За умов запровадження *системного підходу до навчання української літератури в школі*, що передбачає об'єднання суміжних елементів змісту освіти та ствердження її цілісності, продуктивно реалізується *інтегративна функція літератури*. Обґрунтовуючи інтеграцію літературних знань із іншими освітніми галузями, О. Бандура акцентувала на важливості психологічної теорії асоціативності (С. Рубінштейн, Ю. Самарін) та вибудовувала систему, згідно якої окремі предметні знання є складниками внутрішньо предметних зв'язків, спроектованих на міжпредметні, що системно сприяють розвитку інтелекту учнів. Дослідниця зазначала, що «міжпредметні (міжсистемні) асоціації охоплюють, різні системи знань, умінь та навичок, утворюючи багатопланове узагальнення цих систем» [16, с. 6], тобто вказувалося на співвідношення між шкільними предметами, що передбачає взаємовикористання набутих знань, практичних умінь та навичок, а також реалізацію методів, прийомів, форм і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань, забезпечення належного рівня літературної освіти учнів. Отже, внаслідок комплексної взаємодії змісту і форм навчання систематизуються знання і вміння та засоби їх здобуття, що формує ключові й предметні компетентності школярів.

Предметна інтеграція у процесі вивчення української літератури орієнтована на трискладну асоціативну природу засвоєння знань і умінь (процесуальний аспект) та вмотивовує структуру роботи, що передбачає врахування: а) міжнаукових зв'язків, б) міжмистецьких зв'язків та в) перенесення (взаємозапозичення) умінь

і навичок, сформованих у процесі вивчення інших предметів, тобто пов'язуються змістовий і формальний (процесуальний) аспекти шкільного навчання [16, с. 10]. У сучасній методиці навчання української літератури також наявні всі три структурні елементи змісту й процесу реалізації міжпредметних зв'язків, на які вчені вказували ще у 80-х рр. минулого століття.

На початку ХХІ століття інтеграційний потенціал української літератури значно активізувався на різних напрямках міжпредметних зв'язків і набув культурологічного значення. Міжнаукові асоціації стосуються, насамперед, взаємозв'язків української та зарубіжної літератур, що, як пояснює А. Лісовський, «забезпечує бачення культури свого народу в контексті культури загальнолюдської, розуміння того, що національна культура є частиною літератури світової» [64, с. 3]. Інтеграція міжлітературних знань, їх *систематизація*, на думку вченого, здійснюється на основі порівняльного методу вивчення літератури та передбачає:

а) порівняння сюжетів, образів, знаходження типологічних подібностей;

б) встановлення типологічних зв'язків, їх *систематизацію*;

в) поглиблене сприйняття літературних образів через типологічні порівняння й зіставлення [64, с. 4-10].

Розвиваючи ідею застосування порівняльного методу вивчення художнього твору, А. Градовський розробив методологію та методику компаративного аналізу в системі шкільного курсу літератури, що базується на глибокому осягненні української та зарубіжної літератур, формуванні в учнів-читачів інтерпретаційної компетенції [93]. Національне письменство характеризується вченим-методистом як інтегрований складник світової літератури й культури, осягнення якого має здійснюватися на основі співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення художніх творів різних народів. Отже, будь-яка спроба обґрунтування міжпредметних зв'язків, зокрема міжлітературних, передбачає розв'язання проблеми в міжкультурному просторі й має культурологічне значення, що цілком узгоджується із загальнокультурною змістовою лінією Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та безпосередньо стосується загальнокультурної компетентності учнів-читачів.

Міжнаукові асоціації на уроках літератури не обмежуються міжлітературним компонентом і поширюються на інші навчальні

дисципліни. Закономірним є вивчення української літератури у взаємозв'язках із історією України, внаслідок чого актуалізується історичний метод осягнення творів мистецтва слова. Так, методику вивчення української літератури в старшій школі з урахуванням історичного контексту вибудовує Н. Білоус, особливу увагу звертаючи на шляхи й форми реалізації міжпредметних зв'язків [35]. Теорію й практику навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи обґрунтовує Ю. Бондаренко [42]. Домінантою такого навчання проголошується принцип ідеаційності, сутність якого, на думку вченого, полягає в тому, що необхідно «виявляти в літературному матеріалі художнє втілення чотирьох фундаментальних ідей — Бога, людини, соціуму та нації (кожну там, де вона задіяна), — які визначали й продовжують визначати духовно-філософські пріоритети людства» [42, с. 184]. У процесі вивчення літератури учні повинні відкривати для себе національний ідеал людини й соціуму, духовні цінності народу, простежуючи їх художнє втілення у творах, напрямках і течіях літературного процесу, глибше проникаючи у зміст прочитаного та закономірності художнього і суспільного життя, вибудовуючи для себе відповідну модель світосприйняття. Таким чином, ідеаційність людиноцентризму узгоджується з філософією людиноцентризму в освіті й відповідно реалізується в шкільному курсі української літератури.

Отже, у процесі вивчення української літератури актуалізуються предметні знання із зарубіжної літератури, історії, філософії, що мають суміжне відношення як до художньої літератури, так і до методики її викладання в школі.

Важливим культурологічним чинником в осягненні художньої літератури є й інша категорія міжпредметних зв'язків — міжмистецькі, встановлення яких передбачає використання відповідних творів живопису, скульптури, архітектури, музики, кіно й театру, що сприяє цілісному осмисленню естетичної цінності художньої літератури та розумінню загальних закономірностей мистецтва. Однак, як переконує С. Жила, міжмистецькі зв'язки не обмежуються лише їх допоміжною функцією в процесі вивчення літератури, а мають сприйматися як повноцінна художня форма пізнання, що має провідну роль у формуванні загальної культури особистості [119, с. 121]. Наголошуючи на дидактичному і культурологічному значенні міжмистецьких зв'язків у процесі вивчення

української літератури, вчений орієнтується на їх структуру, свого часу визначену О. Бандурою [119, с. 136-137].

Третій структурний елемент міжпредметних зв'язків у шкільному курсі української літератури належить до «контактів методичного характеру», що «передбачають перенесення у нові умови практичних умінь і навичок учнів, набутих на уроках інших предметів» [15, с. 10]. За таких умов відбувається інтеграція не лише знань учнів, а й їхніх умінь, навичок та способів художнього пізнання. А. Градовський так окреслює формування міжпредметних знань і вмінь, структуруючи цей процес на уроках української літератури, а також у позакласній роботі:

- формування знань (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення);
- вироблення вмінь користуватися знаннями практично;
- оволодіння прийомами розумової діяльності: аналітичними (індукція, дедукція, доведення, абстрагування і т. д.) та синтетичними (групування фактів, виділення головного, абстрагування, моделювання, виведення часткових висновків і на їх основі — більш загальних, формулювання визначень і правил тощо);
- формування навичок набувати знання;
- узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами;
- проведення різних форм позакласної роботи» [93, с. 71].

Сукупність *міжпредметних зв'язків* (міжнаукових, міжмистецьких та методичних) є потужною детермінантою їх *системної* реалізації в шкільному курсі української літератури, а відтак і *потужною тенденцією розвитку методичної науки й шкільної практики в ХХІ столітті*. Тому вмотивованою видається структура навчальних програм із української літератури для 5-12 класів (2005) та для 10-11 класів (2010) загальноосвітніх навчальних закладів, у яких увиразнено мистецький контекст та міжпредметні зв'язки. Зауважимо, що навчальні програми передреформеної доби (1984) характеризувалися достатньо деталізованими вказівками щодо міжпредметних зв'язків. У Пояснювальній записці до новітніх навчальних програм із української літератури для 5-9 класів (2013) також вказується, що вивчення предмету «відбувається у форматі загального мистецького контексту, в якому створювався художній твір, а також міжпредметних зв'язків (українська мова, істо-

рія, світова література, образотворче мистецтво, музика, природознавство, географія, естетика, етика)» [222, с. 104]. Отже, шкільне опрацювання художнього твору потребує широкого контексту його розгляду та реалізується, як доводить В. Гладишев, через такі його види, як біографічний, літературознавчий, культурологічний та особистісно-значущий [87]. Таким чином, вибудовується *система* осягнення явищ мистецтва слова в науковому, культурному та особистісному середовищі, що об'єктивує його розуміння й надає *системного* характеру як змісту, так і формам роботи над твором.

Аналітико-синтетичні вміння, що формуються в учнів у процесі вивчення художнього твору в широких зв'язках із іншими знаннями і вміннями, можна також визначити як внутрішньо-предметні, специфічні та міжпредметні — загальномистецькі й загальнонавчальні. Створюються можливості для інтеграції методів навчання літератури, як методичних, так і наукових, що також має *системне* значення для ефективного пізнавального процесу на уроках української літератури, позбавляє надмірного суб'єктивізму в оцінці художніх явищ та об'єктивує читацькі судження учнів.

Домінанта *особистісно орієнтованої та компетентнісної розвивальної шкільної освіти*, що реалізується в змісті й формах навчання, спонукає фахівців до пошуків нових ефективних методів і форм партнерської взаємодії суб'єктів навчання, актуалізуючи таким чином *діяльнісний компонент літературної освіти*. «Функції кожного з них, — переконує О. Вишневський, — повинні бути репрезентовані окремо, самостійно. Учителю у такому разі перемагає вчити, натомість стає організатором навчального процесу, «режисером» діяльності учнів. Учень же одержує статус суб'єкта, діяльність якого спрямована на навчальний предмет» [65, с. 32].

Розвиток методичної науки знаходить цілісне вираження в основній формі класно-урочної системи навчання — *уроці літератури*, у процесі якого відбувається «розв'язання практично всіх дидактичних завдань» [115, с. 946]. Відповідно найпоширенішою є класифікація різних типів навчальних занять за дидактичною метою (за В. Онищуком), на яку орієнтується більшість учених-методистів (В. Неділько, Є. Пасічник, Н. Волошина), зважаючи на предметну специфіку. Особливості типології, підготовки та проведення сучасного уроку української літератури дослідники пов'язують із його *діяльним характером та особистісно-компетентнісною спрямованістю*.



Обґрунтовуючи технологію конструювання уроку української літератури за компетентнісно-діяльнісною парадигмою, В. Шуляр враховує характер змісту програмового матеріалу, визначеного для засвоєння учнями, і пропонує такі навчально-методичні моделі: а) вивчення біографії письменника; б) вивчення художнього твору; в) вивчення теорії літератури та теоретико-мистецьких явищ; г) розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності; д) позакласного читання та літератури рідного краю; е) системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу; є) рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури [399]. Дослідник визначає інтеграцію знань і дій базовим принципом інноваційного конструювання сучасного уроку української літератури, на якому методично виправданим є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, авторська концепція уроку орієнтована на реалізацію *діяльнісного навчання* з урахуванням *компетентнісного підходу* та можливостей *технологічного забезпечення*, що відповідає основним *тенденціям розвитку новітньої методичної науки*.

Організація сучасного уроку української літератури передбачає врахування інтеграційних процесів, що впливають на модернізацію традиційних форм уроків, надаючи їм інноваційного змісту. Так, Г. Токмань визначає такі типи інтеграційних навчальних занять із української літератури як: урок — історичне дослідження, урок — філософське дослідження, урок — літературно-біблійне дослідження, урок — психологічне дослідження [369]. Зауважимо, що інтеграція змісту навчання також охоплює його форми, оскільки залежно від міри участі вчителя (вчителів) одного чи кількох навчальних предметів у процесі підготовки та проведення уроку розрізняють його інтегральний та інтегрований види [214, с. 38-41].

Зазначимо, що на початку ХХІ століття теорія уроку літератури увиразнилася такими ознаками, як *систематизація* основних форм навчання (визначення типів і структури уроку, його елементів та навчальних ситуацій) та *структурування* навчального заняття за усталеною класифікацією дидактичних принципів, зокрема з урахуванням мистецького контексту.

Сучасна методика літератури володіє широким арсеналом форм навчально-виховної роботи в школі (фронтальні, індивідуальні та колективні), що реалізуються на уроці, у позакласній і

позашкільній діяльності. Фронтальна робота як найпоширеніша форма організації навчальної діяльності на уроці української літератури передбачає співпрацю вчителя та учнів — виклад програмового матеріалу, пояснення, виконання завдань, учнівські відповіді на запитання тощо, тобто пряму передачу інформації та набуття учнями відповідних предметних знань. Домінування репродуктивних видів навчальної діяльності в сучасній школі обумовлює збереження *тенденції щодо інформативності роботи на уроці літератури*, яку можна розцінювати як один із чинників перевантаження учнів фактичним матеріалом. Як вказує О. Вишневський, за такої організації навчання учень залишається об'єктом педагогічного впливу, а не діяльним суб'єктом навчального процесу [65, с. 36]. Водночас помітною є й інша *тенденція — до самонавчання*, якому сприяють індивідуальна та колективна робота школярів. *Індивідуальна робота* проводиться всіма учнями одночасно і зосереджена на виконанні різних навчальних завдань, тому й визначається вченим як індивідуально-масова. Учні продукують усні або письмові відповіді на запитання, готують самостійні творчі роботи та навчальні проекти, що максимально стимулює розумову діяльність та сприяє загальному розвитку особистості.

*Колективні* форми навчальної роботи передбачають групову і парну співпрацю учнів, спрямовану на розв'язання творчих проблемних завдань. Для синхронізації роботи учні класного колективу об'єднуються в пари або творчі (проблемні) групи. *Групова* форма асоціюється з поширеним у радянські часи бригадно-лабораторним методом, але вона не заступає інші форми навчання. Спільною ознакою реалізації індивідуальних та колективних форм навчання є активізація учнівської діяльності.

Відповідно до визначених форм навчальної роботи дидакти вирізняють кооперативний, «...груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю в малих групах); колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учень класу); колективно-груповий (робота малих груп поєднується з роботою всього класу)» методи організації педагогічного процесу [115, с. 358]. Під час їх застосування відбувається продуктивна співпраця вчителя та учнів, обмін навчальною інформацією та встановлюються широкі суб'єктно-особистісні комунікації. Тобто, на уроках української літератури широко використовуються *інтерактивні методи навчання*, що

тлумачаться як «способи організації активної взаємодії учнів і вчителя в навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів» [115, с. 357]. Нині така форма навчання є популярною, оскільки за умов її організації пріоритет надається індивідуально-масовій та груповій роботі учнів, що максимально активізує клас для розв'язання поставлених навчальних завдань. Інтерактивні методи, як стверджує О. Пометун, дають широкий простір для самореалізації учня та максимально сприяють упродовженню особистісно-орієнтованого підходу в навчанні [115, с. 358]. Групова робота на уроці української літератури створює умови для зацікавленого спілкування, що передбачає обмін навчальною інформацією та аргументацію учнями свого бачення вивченого художнього твору, сприяє вихованню толерантного ставлення до думок опонентів у процесі дискусії, утвердженню особистісного світобачення й розвитку читацьких інтересів. Отже, актуалізації методичної проблеми розвитку суб'єктного потенціалу школярів обумовлює послідовне утвердження *тенденції розвивального навчання*. У сучасній шкільній практиці набувають поширення пошукові та творчі (продуктивні) види учнівської діяльності. Інтенсивна самостійна пошуково-дослідницька робота впливає на формування загальнонавчальних, надпредметних і предметних умінь і навичок учнів, що є основою ключових та предметної (читацької) компетентностей.

*Розвивальні форми роботи* на уроках української літератури активізують пізнавальну діяльність учнів, посилюють виховний вплив художнього твору, обумовлений як морально-естетичним змістом прочитаного, так і продуктивною самостійною роботою учнів-читачів, що відповідає завданням *особистісно орієнтованого навчання* як однієї з *тенденцій розвитку новітньої методики літератури*. З огляду на це розуміння поняття «самостійність учнів» розглядаємо як необхідну умову *діяльного підходу до навчання* та продуктивного пізнання учнями навчального матеріалу.

В умовах запровадження *діяльного навчання* змінюються й методичні функції вчителя (вислів О. Вишневського — Т. Я.), пов'язані з наявним рівнем інтелектуального розвитку, вихованості учнів і можливістю безпосереднього впливу на них (оцінювання, заохочення тощо) [66, с. 51]. Тобто, осмислена й цілеспрямована підготовка вчителя до ефективної реалізації навчально-виховного процесу, за умов якого «...навчання є запору-

кою розвитку і виховання школярів», а вчитель виступає організатором навчальної взаємодії суб'єктів навчання, що задовольняє їхні емоційно-ціннісні комунікації [65, с. 51]. Тому слушною є думка Л. Сімакової про те, що «виняткової актуальності в методиці набуває проблема художньо-педагогічної творчості вчителя, що передбачає поєднання художньо-дослідницької (тобто літературно-рознавчої) діяльності, нерозривно пов'язаного з нею методичного пошуку, врахування психолого-педагогічних факторів (вікових особливостей дітей, їхньої психіки: пам'яті, уяви, емоційно-вольової сфери, сприйняття художньої літератури) та соціально-психологічної практики (організація педагогічного спілкування)» [334, с. 26].

У сучасній шкільній літературній освіті наукового обґрунтування й практичного втілення набувають ідеї інтерсуб'єктного навчання, що, на відміну від інтерактивного, в більший мірі апелює до суб'єктного досвіду учнів, які вступають у зацікавлений діалог із учасниками навчальної взаємодії, а саме: з художнім твором та його автором, із учителем та літературними критиками, з іншими читачами та учнями тощо. Діалогізація як наскрізний метод навчання літератури *системно* характеризується в дослідженні Г. Токмань [368], яка акцентує на філософському аспекті методичної науки й шкільної практики літературної освіти. Дидактичні ідеї вченої знайшли послідовний розвиток у методичній системі інтерсуб'єктного навчання української літератури (В. Уліщенко).

Зазначимо, що *інтерактивне навчання* передбачає зовнішню активність його учасників, які працюють у режимі «співнавчання» на кооперативних засадах (визначення О. Пошетун — Т. Я.), а *інтерсуб'єктне* — актуалізацію внутрішнього потенціалу учасників спільної пізнавальної діяльності, спрямовану на співрозуміння, що обумовлює толерантне ствердження власної або прийняття компромісної позиції щодо оцінних суджень про зміст та ідейно-естетичне значення художнього твору. Інтерактивна взаємодія «спрямована на усвідомлення емоційно-ціннісних аспектів комунікації, на розуміння внутрішнього світу «Я» та унікальності «Іншого», тоді як інтерактивна... орієнтована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності шляхом залучення групових форм дослідження, ділових, рольових (імітаційних) ігор, кооперації» [377, с. 18]. Активізація пізнавальної діяльності учнів, готовність до розуміння та рецепція суб'єктного досвіду інших учас-

ників навчального процесу наповнюють його компетентнісним змістом. У ході читання та опрацювання художнього твору учень-реципієнт повинен зрозуміти внутрішній світ літературного героя, автора, а також усвідомити проблеми, відображені у творі, та виявити до них толерантність і емпатію [377, с. 124]. Відтак процес вивчення твору набуває ознак творчого (за М. Кудряшовим) та інтерсуб'єктного (за В.Уліщенко) навчання, яке допускає можливість використання як традиційних способів навчальної роботи, так і запозичених із інших галузей наукових знань (тренінги, мережева взаємодія тощо) [377, с. 119-120].

Популяризація методу творчого читання, свого часу обгрунтованого М. Кудряшовим, пояснення його як відкриття читачем нової естетизованої віртуальної реальності, її емоційно-ціннісне сприймання в сукупності причиново-наслідкових зв'язків і діалогічних інтенцій, вказує на *діяльнісний* пріоритет у поясненні художнього твору, засвідчує продуктивний характер літературного навчання та ціннісну зорієнтованість [377, с. 119-121]. Його реалізація передбачає використання прийомів, що активізують читачьке сприймання, а саме різних видів читання, роботу з авторським словом, творчу рецепцію, візуалізацію, встановлення асоціацій на основі міжпредметних зв'язків із українською мовою (робота зі словниками), образотворчим мистецтвом (створення малюнків, графічних зображень) тощо. Зазначимо, що поширений у 80-ті роки ХХ століття метод творчого читання в новітній українській методиці літератури доповнюється поняттями розвитку відтворюючої й творчої уяви учнів-читачів, їхніх інтелектуальних здібностей, опори на власний життєвий, зокрема й духовно-емоційний досвід. Таким чином, увиразнюються інтелектуальний та творчий аспекти уроку літератури, посилюється апеляція до суб'єктного досвіду школярів, готовність до свідомої критичної читачької діяльності, під час якої глибоко осмислюється авторська ідея художнього твору.

Інтерсуб'єктне навчання передбачає активне впровадження нетрадиційних методів і форм роботи на уроці літератури. Методисти визначають *тренінговий* метод як один із найбільш дієвих способів психологічної підтримки особистості, оскільки «діалогізація процесу набуття знань потребує сьогодні від учених і практиків пошуків ефективних і цікавих методів, що забезпечують високу ефективність формування в учнів ціннісних смислів, умінь мислити, аналізувати й самостійно здобувати знання»

[377, с. 129]. Пропонується практикувати пізнавальні ігри, у яких реконструюються певні життєві ситуації й відповідні моделі поведінки, «оживлені» художніми деталями — прикладами з творів, що в цілому сприяє заглибленню в художній текст і водночас осмисленню реалій буття.

Тренінговий метод злагоджено взаємодіє з евристичним. Зауважимо, що на ефективність проведення евристичної бесіди вказував ще Ф. Буслаєв, зазначаючи, що *системний* порядок запитань та пошуки відповідей на них послідовно приводять учнів до очікуваного навчального результату. Сучасні дослідники стверджують, що *система* взаємопов'язаних запитань евристичної бесіди стимулює в учнів розвиток уміння аргументувати власну думку й глибоко усвідомлювати специфічні особливості художнього світу мистецького явища [377, с. 135].

Доцільність застосування методу *ейдетики* як нетрадиційного методу творчої інтерпретації художнього твору, методисти обґрунтовують тим, що передбачається різноманітна й продуктивна діяльність учнів-читачів шляхом установаження широких предметних і міжпредметних, передусім, міжмистецьких читацьких асоціацій [377, с. 141].

В умовах утвердження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі актуалізується питання поширення методів *мережевої взаємодії*, що також сприяє творчій співпраці учасників навчально-виховного процесу. Зручний доступ до першоджерел, як художніх, так і критичних, можливість швидкого обміну враженнями від прочитаного за допомогою сучасних засобів комунікації посилюють читацький інтерес учнів, поглиблюють їхні оцінні судження про твір, формують адекватне особистісне ставлення до прочитаного й толерантне сприйняття думок інших, розвивають комунікативну компетентність школярів.

Демократизація та гуманізація сучасної шкільної освіти обумовлює актуалізацію питання активної навчальної позиції школярів, а відтак зростає необхідність у спеціальній роботі, спрямованій на підвищення мотивації їхньої пізнавальної діяльності. Педагоги визначають основні джерела навчальної мотивації: природна потреба дитини в діяльності та її постійне прагнення до самонавчання, тому «проблема мотивації і навчання у школі зводиться не до того, як її сформувати, а як її зберегти, не загубити, не зруйнувати, розвивати...» [65, с. 42, 43].

Формування мотивів навчальної діяльності учнів у процесі вивчення літератури було предметом наукового дослідження Є. Пасічника, який ще на початку 90-х років ХХ століття вказував на важливість операційного чинника мотивованого навчання та необхідності врахування суб'єктного досвіду учнів [249, с. 10-14]. Методист підкреслював, що зовнішні способи впливу на школярів є ефективними за умов їх адекватного сприйняття особистістю та відповідності її внутрішнім потребам [249, с. 40-41]. Мотивація навчання на уроках літератури має *особистісно орієнтоване розвивальне* значення, оскільки в процесі вивчення художнього твору, зважаючи на особистісний характер його сприймання, формуються не лише інтелектуальні, а й моральні потреби учня-читача. Таким чином, мотивація навчання безпосередньо пов'язана з його результатом, тобто є невід'ємною умовою реалізації *компетентнісного та діяльнісного підходів* у процесі вивчення української літератури.

Важливим чинником успішної учнівської діяльності вчені визначають *диференціацію навчання*, що окреслюється в одну з *тенденцій розвитку сучасної шкільної літературної освіти* [66, с. 141-142]. Диференціація навчання виявляється у відкритій, напіввідкритій та прихованій формах. Відкрита диференціація, що найбільше розповсюджена в школі, передбачає об'єднання учнів класу чи великої групи в кілька підгруп, для яких учитель готує завдання відповідної складності. Орієнтиром такого розподілу може бути диференціація учнів за рівнями розумового розвитку та навчальними здібностями, на доцільність використання якої свого часу вказував Л. Виготський. Напіввідкрита диференціація відбувається за умов адміністративного поділу учнів на групи, які навчаються за окремим планом. О. Вишневський пов'язує таку диференціацію з навчанням іноземної мови, трудового навчання (технологій) та профілізацією навчання в старшій школі [66, с. 142]. Прихована диференціація вимагає педагогічної підтримки учнів із низьким рівнем навчальних досягнень.

Таким чином, дослідження методів і форм навчання літератури в сучасній школі дає підстави визнавати пріоритет системного підходу в процесі організації навчальної діяльності, який передбачає об'єднання суміжних елементів змісту освіти та ствердження її цілісності; оптимальне поєднанням індивідуальних, групових і колективних форм роботи, зумовлене відповідним змістом і за-

вданнями програмового матеріалу; удосконалення теорії уроку літератури; важливість розвитку мотивації учнів-читачів щодо вивчення художнього твору; орієнтацію навчального процесу на результативність пізнавальної діяльності школярів; послідовну реалізацію особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, ідей інтерсуб'єктного та диференційованого навчання.

Ключові питання методики навчання української літератури визначають векторність її функціонування на початку XXI століття, послідовний розвиток формальних чинників, що стосуються проблеми ефективної організації навчально-виховного процесу та використання оптимальних засобів його реалізації.

Отже, розвиток методики навчання української літератури новітнього періоду характеризується такими основними *тенденціями*:

- стандартизація змісту шкільної літературної освіти як фактор її якості;
- особистісно орієнтоване навчання літератури як вияв суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії;
- компетентнісний підхід до навчання як перехід від накопичення предметних знань до їх свідомого застосування в різних навчальних і життєвих ситуаціях, цілеспрямоване формування читацької компетентності учнів;
- інтеграція змісту шкільної літературної освіти в міжпредметному просторі;
- інтерсуб'єктне літературне навчання як чинник формування в учнів здатності до ціннісно орієнтованої комунікації, засвоєння історичного етносоціокультурного досвіду;
- технологізація як засіб ефективного навчання літератури, що передбачає кероване поглиблення предметних знань учнів;
- диференціація як необхідна умова профілізації шкільної літературної освіти.



## 4.2. Стандартизація змісту шкільної літературної освіти

Основні напрями розвитку сучасної шкільної літературної освіти та методики літератури як науки вмотивовані необхідністю якісного оновлення змісту й форм навчально-виховного процесу. Модернізація освіти передбачає розв'язання таких завдань, як «приведення змісту освіти у відповідність з новою філософією, метою і завданнями виховання громадянина України; формування цілісної системи знань, умінь та навичок на різних рівнях, формах навчання; вироблення відповідних державних стандартів змісту освіти; розробка критеріїв їх визначення; оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань (базових і за вибором)» [329, с. 128].

Якісна освіта нарівні з добробутом та здоров'ям визнається пріоритетом новітнього часу, виступає ефективним чинником національного, економічного та культурного розвитку, забезпечуючи учням належні умови для формування базових компетентностей, що визначають конкурентоспроможність випускників на ринку праці [194, с. 113].

Процес здобуття освіти та формування компетентного суб'єкта діяльності в будь-якій сфері суспільного життя обумовлюється врахуванням умов виробництва матеріальних і культурних цінностей, що передбачає перспективу рівноправного входження України в прогресивне світове співтовариство. Рівень конкурентоспроможності національної економіки залежить від реформування національної освіти, якість якої характеризується, передусім, її змістом і можливостями практичного застосування у матеріальному виробництві та духовному становленні особистості. Важливе значення в цьому процесі має гуманітарна освіта, зокрема й літературна. Так, у Пояснювальній записці до навчальної програми з української літератури зазначено, що гуманітарна освіта відіграє пріоритетну роль у державотворенні та суспільному розвитку, становленні всебічно освіченої та національно свідомої особистості [222, с. 99-100].

Соціальні запити щодо освіти історично зумовлені необхідністю підвищення її ефективності. Перспективи модернізації шкільної освіти в Україні різносторонньо висвітлюються в

науковій літературі. Проблемам змісту освіти й забезпечення її якості в загальноосвітніх навчальних закладах приділяють увагу вітчизняні й зарубіжні вчені-дидакти Н. Бібік, Л. Величко, Г. Іванюк, В. Краєвський, О. Ляшенко, О. Ніколенко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторської та інші. Потреба розв'язання проблеми модернізації шкільної освіти зумовлює активні пошуки її результативних чинників, одним із яких нині є запровадження стандартів як ефективного засобу досягнення мети освітніх реформ, що визначає ступінь продуктивності роботи вчителя та якість навчально-виховного процесу. Відзначимо, що реформування освіти в радянський період не передбачало розв'язання питання стандартизації її змісту, натомість активізувався процес щодо оновлення навчальних програм, сама наявність яких у тоталітарній державі з командно-адміністративною системою управління виключала проблему стандартизації.

*Стандартизація змісту освіти є однією з ключових тенденцій розвитку шкільної освіти* в країнах Європейського Союзу та визнається ефективним інструментом забезпечення її якості. Розробка вітчизняної концепції освіти в галузі стандартизації значною мірою орієнтується на досвід високорозвинених зарубіжних країн. Аналіз міжнародного досвіду з проблем стандартизації змісту шкільної освіти та реформування освітніх систем у контексті світової практики ґрунтується на наукових здобутках Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Овчарук, А. Сбруєвої та інших. Дослідники переконують, що саме стандартизація освітніх вимог і завдань передбачає можливість досягнення очікуваного результату педагогічної діяльності. Поняття *стандартизації шкільної освіти* означає системну інформацію про її зміст, процес і результати, оцінювання яких можливе відповідно до повноти реалізації поставленої дидактичної мети, тому запровадження освітнього стандарту є вагомим чинником якості навчальної діяльності. Так, О. Локшина, вивчаючи проблеми стандартизації змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, пояснює, що «стандартизація — це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання та оцінки результативності певної діяльності» [194, с. 114].

В умовах активної стандартизації, що характеризує сучасний розвиток національних систем освіти багатьох країн світу, поняття стандарту залишається дискусійним [4]. Зауважимо, що в освітній сфері термін «стандарт» уперше використано в середині

XIX століття в Англії, де законом закріплювалося фінансування школи в залежності від рівнів навчальної досконалості вихованців, унаслідок чого й виникла необхідність вимірювання цих рівнів [194, с. 115].

Міжнародна організація зі стандартизації визначає *стандарт* як встановлений на основі консенсусу та схвалений визнаним органом документ, що запроваджує для загального та багаторазового застосування правила й характеристики, а також визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку в конкретному контексті [446, с. 552]. Під *стандартом освіти* розуміємо систему основних параметрів, що приймаються як державна норма рівня освіти, яка відбиває громадський ідеал і можливості конкретної особи та системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. На думку фахівців, освітній стандарт як нормативний документ визначає зміст, обсяги та вимоги до підготовки випускників і є основою об'єктивної оцінки рівня освіти. Варто зауважити, що розуміння стандарту як нормування навчальної та виховної роботи в школі засвідчує обмежене розуміння цього терміну. Стандартизація змісту шкільної освіти й навчально-виховного процесу та його результатів передбачає системну характеристику програмування навчального матеріалу та унормованого рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Окрім того, стандартизація орієнтована й на процес здобуття освіти та характеристику конкретних навчальних операцій, проведення яких забезпечує належний рівень засвоєння предметних знань і формування вмінь, виробляє ставлення суб'єкта до навчання, спрямовує його на розвиток ключових компетентностей, що визначають якість діяльності особистості.

У зарубіжній та вітчизняній науково-педагогічній літературі акцентується на основних вимогах щодо освітніх стандартів. Тому, відповідно, стандарт зорієнтований на нормування кінцевого результату навчання та дотримання узгодженості й наступності стандартів за ступенями й галузями освіти. Зміст і структура стандарту мають бути функціонально повними щодо завдань розвитку особистості в школі в цілому та на кожному ступені освіти адекватно до її специфіки. Опис одиниць змісту освіти в стандарті оптимізується до рівня, що дозволяє зберегти їх цілісність, системність і повноту відносно цілей освіти. Стандарт повинен забезпечувати нормалізацію навчального навантаження учнів у

відповідності до вимог підготовки навчальних закладів різних типів. Нормативний документ декларує норми, перевірені в процесі практичної діяльності освітніх установ.

Нині питання якості освіти набуло системного характеру. Так, у США поняття «стандарт змісту» трактують як сукупність умінь і навичок, які мають опанувати учні для досягнення високого рівня предметної компетентності. Зазначимо, що змістова стандартизація освіти передбачає зменшення перевантаження навчальних програм за рахунок конкретизації змісту й показників заданих рівнів навченості школярів. Однак виникає потреба визначення стандарту навчальних досягнень. Поняття «стандарт досягнень» американські вчені пояснюють як запрограмований рівень компетентності учня, характеристику його предметної підготовки, орієнтуючись на яку, можна спрогнозувати результат навчання [194, с. 117]. Узгодження понять стандарту змісту освіти й стандарту досягнень учнів визначає парадигму освіти, спрямовану на досягнення результату, тобто компетентнісну, що не обмежується лише набуттям знань і формуванням умінь, а й передбачає їх свідоме застосування [329, с. 180].

Також важливо виокремлювати поняття стандарту діяльності (певного типу), що відповідає розумінню чіткої процедури її проведення та потребує від учня технологічної дисципліни, дотримання якої забезпечує якість продукції та освітніх послуг. Посилаючись на дослідження російських учених, О. Локшина характеризує процесуальну модель стандарту освіти, що визначає вимоги до процесу досягнення освітнього результату [194, с. 120].

Розроблення і використання стандартів є об'єктивно необхідною діяльністю щодо впорядкування практики, її систематизації відповідно до історично зумовлених потреб суспільства. В умовах оновлення шкільної освіти в Україні актуалізується проблема створення єдиного освітнього простору та умов для одержання якісної освіти в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому стандартизація, що орієнтована на встановлення норм, правил і вимог до освітнього процесу та його результатів, забезпечує досягнення оптимальної впорядкованості й цілісності, виступає засобом організації діяльності..., яка дає можливість етапізувати пізнавальний шлях до очікуваного результату, визначити процедуру діяльності, а також здійснити корекцію мети, процесу й результату цієї діяльності [86, с. 312].

Стандартизація передбачає навчально-методичне забезпечення шкільної освіти навчальними програмами, підручниками, навчальними й методичними посібниками, засобами інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Визначені Державним стандартом вимоги щодо загальноосвітньої підготовки учнів конкретизуються в навчальних програмах, у яких деталізовано зміст шкільної освіти відповідно до вікових особливостей учнів та подано рекомендації щодо оцінювання їхніх навчальних досягнень.

Відзначимо, що змістовий стандарт шкільної освіти нерідко ідентифікують зі змістом навчальних програм конкретних предметів. Так, досліджуючи зміст шкільної освіти в Європейському Союзі, О. Локшина називає країни, зокрема Францію, у яких стандарт освіти ототожнюється з навчальною програмою. В інших державах, наприклад у Великобританії, освітній стандарт трактується як «сукупність інформації про рівень фактичних досягнень учня» [194, с. 114-115]. Таким чином, спостерігається розрізнення понять змісту освіти й навчальних досягнень учнів, що об'єднуються розумінням стандарту як інструменту вимірювання якості освіти для забезпечення конкурентоспроможності випускників навчальних закладів у світовому співтоваристві.

Ретроспектива навчальних програм із української літератури засвідчує неперехідність *тенденції унормованих вимог щодо змісту шкільної літературної освіти*. Відзначимо, що в період становлення радянської школи навчальні програми були орієнтовані на Єдиний план освітніх занять, що утверджувало загальнодержавний рівень змісту літературної освіти. Як свого часу наголошував О. Мазуркевич, за таких умов навчання рідної мови й літератури в школі визначалося пріоритетним [203, с. 221]. Уведення предмету «Українська література» до навчального плану радянської школи та, відповідно, створення навчальної програми (хоча й інформаційно переобтяженої) засвідчувало появу нової навчальної дисципліни та зумовлювало формування відповідної методики з урахуванням тогочасних суспільних процесів та соціальних умов. Необхідність виконання суспільного замовлення вимагала від укладачів програми з української літератури встановлення зв'язків навчання з життєвою практикою, наближення соціального виховання шкільної молоді до вимог соціалістичного будівництва. Ця *упереджена тенденція* зміцнювалася в наступних редакціях навчальних програм, включно до початку 30-х років ХХ століття,

коли шкільне вивчення літератури було переорієнтовано від вульгарно-соціологічного трактування художніх творів до їх розуміння як явищ мистецтва слова. Важливо, що вже в першій навчальній програмі йшлося про значимість розвитку творчих здібностей учнів, що актуалізувало роль художнього читання в моральному вихованні, передбачало формування художніх смаків [203, с. 220-223]. Варто відзначити, що простежувалася важлива й нині *тенденція відбору ефективних методів і прийомів навчання літератури*. Таким чином, способи організації та проведення пізнавальної роботи школярів трактувалися як складники змісту освіти, тобто виділявся діяльнісний компонент педагогічного процесу, актуальний щодо літературної освіти й у чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [273]. Окрім того, радянський Єдиний план освітніх занять передбачав вивчення української літератури в широких взаємозв'язках із усною народною творчістю та світовим письменством, що формувало основи міжпредметних зв'язків і міжкультурних комунікацій, тобто порівняльного вивчення літератури, що нині співвідноситься зі змістом компаративної лінії освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та корелює із *сучасною тенденцією щодо інтеграції літературних знань* [273].

У наступних навчальних програмах із української літератури було більш чітко регламентовано зміст і обсяг предметної освіти, подано методичні рекомендації проведення основних видів уроків, зокрема розвитку усного та писемного мовлення учнів, а також щодо змісту та організації позакласного читання у 5-7 і 8-10 класах [296, 297]. Таким чином, на початку 50-х рр. минулого століття у вимогах до навчальних програм із української літератури увиразнювався комунікативний компонент змісту шкільної освіти. Отже, у середині ХХ століття окреслилася *тенденція щодо диференціації учнівських умінь* на інтелектуальні та уміння з розвитку мовлення.

У навчальних програмах для 5-8 класів 60-х років ХХ століття, у порівнянні з попередніми, вказувалося на систематичне опрацювання літературних творів у хронологічному порядку, визначалися види робіт із розвитку мовлення та було подано об'ємні списки літератури, рекомендованої для позакласного читання [284, с. 3-13]. Отже, чітко простежувалася *тенденція щодо конкретизації*

змісту й обсягів шкільного вивчення літератури, що вказувало на подальшу централізацію управління освітою в Україні.

У навчальних програмах із української літератури дореформеного періоду (70-ті — початок 80-х років ХХ століття) актуалізувалася стандартна вимога щодо засвоєння предметних знань, необхідних «для свідомого самостійного читання й сприймання творів літератури як явищ мистецтва слова» та розвитку мовлення школярів, які повинні «володіти різноманітними навичками усної і писемної мови» [295, с. 65]. Окрім того, пропонувалися художні твори для додаткового самостійного опрацювання з метою урізноманітнення домашньої роботи учнів.

Суттєво, що основні завдання вивчення літератури, репрезентовані в навчальних програмах радянського періоду, були орієнтовані на утвердження комуністичної ідеології, класового підходу щодо розуміння літератури як форми суспільної, а не художньої свідомості. Однією з пріоритетних методологічних засад аналізу художніх творів визначалося врахування настанов партійних документів (зокрема, вчення про партійність літератури), що чітко відображало тогочасну *тенденцію ідеологічного шкільного вивчення літератури в історико-соціологічному аспекті*. Однак функціонувала й інша тенденція радянської методики навчання літератури, що виявлялася в практикуванні *аналізу ідейного змісту художніх творів у процесі характеристики системи образів*, що вказувало на посилення художньо-естетичного компонента шкільного вивчення літератури. Так, у настановах тогочасних програм із української літератури наголошувалося на важливості врахування емоційно-естетичного аспекту в процесі аналізу художніх творів, акцентувалося на методичній доцільності організації самостійної роботи учнів-читачів, а також на підвищенні їхньої ініціативності в пошуках способів художнього пізнання.

Отже, навчальні програми з української літератури дореформеного періоду розвитку шкільної освіти орієнтували на обов'язкове прочитання учнями художнього твору з метою його глибокого емоційного сприйняття та проведення осмисленого ідейно-художнього аналізу, вказували на значимість виразного читання художнього тексту, розуміння засобів художньої майстерності митця у висвітленні ідейного задуму твору, необхідність підвищення культури мовлення учнів-читачів, важливість формування особистісного ставлення до предметних знань та художньої

літератури в цілому. Зауважимо, що методичні рекомендації навчальних програм із української літератури періоду 60-70-х років ХХ століття корелюють із визначенням сутності ключових і предметних компетентностей учнів, на формування яких орієнтує літературний компонент чинного Державного стандарту шкільної освіти [7].

У контексті нашого дослідження значний інтерес мають навчальні програми, розроблені напередодні останньої освітньої реформи школи радянського періоду (1984), у змісті яких знайшли відображення основні *тенденції розвитку* тогочасної *методики навчання української літератури*, що є актуальними й нині, зокрема щодо:

- підвищення якості шкільного літературного навчання й виховання учнів-читачів;
- взаємозв'язку навчального матеріалу з життям, підготовки учнів до суспільно корисної праці;
- громадянського та патріотичного виховання школярів засобами художнього слова;
- формування цілісного уявлення учнів про художню літературу як органічної частини світової культури;
- встановлення міжпредметних зв'язків у процесі осмислення художнього твору;
- удосконалення читацьких і мовленнєвих умінь та навичок учнів;
- розвитку загальної культури та естетичних смаків школярів;
- упровадження ідей розвивального навчання;
- ефективності застосування аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури;
- об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок учнів [293 с. 1-9].

Отже, у нормативних документах указувалося на пріоритетну роль художньої літератури в процесі формування особистості, розвитку образного мислення та світоглядних переконань учнів. Відзначимо, що в Пояснювальних записках названих програм автори застерігали від надмірної регламентації діяльності вчителя-словесника, натомість акцентували на важливості його творчої ініціативи, зокрема щодо визначення кількості навчальних годин та ефективного поєднання уроків літератури з іншими формами навчання та позакласною роботою з предмету. Водночас програма



з української літератури корелювала з календарним навчальним планом, у якому педагог мав можливість самостійно розподіляти навчальні години для опрацювання конкретних літературних тем. Однак певна адміністративна лояльність щодо організації вивчення літератури в школі не розповсюджувалася на зміст навчальних програм, зокрема не передбачався вибір учителем художніх творів для текстурального опрацювання.

Навчальні програми з української літератури та їх проекти для десятирічної (1988) та одинадцятирічної (1989) загальноосвітніх шкіл вирізнялися лібералізацією змісту шкільної літературної освіти, зокрема вчитель мав можливість обрати один із трьох рекомендованих варіантів навчальної програми. Децентралізація літературної освіти також сприяла введенню до шкільної програми таких тематичних рубрик, як «Твори для самостійного читання» та «Література рідного краю», що загалом відповідало ідеям демократизації реформованої школи кінця 80-х років ХХ століття [300; 301]. Оновлення структури шкільних навчальних програм, підготовлених у НДІ педагогіки УРСР (науковий керівник — Н. Й. Волошина), введення художніх творів, що раніше не вивчалися, зокрема й творів літератури рідного краю, орієнтувало на вивчення художньої літератури як мистецтва слова, передбачало формування в учнів образного сприйняття національних духовно-моральних ідеалів. Відзначимо, що в пореформений період учнівські знання та вміння було диференційовано на навчально-розумові й мовленнєві (Ю. Бабанський), та асимільовано таке їх розуміння в тогочасну методику літератури. Тому однією з новацій програми з української літератури означеного періоду стало визначення обсягу предметних знань і вмінь для оволодіння учнями певної вікової категорії протягом навчального року. Важливо, що виокремлення різних учнівських умінь обумовлювало розроблення методики їх цілеспрямованого формування, реалізація якої стала продуктивною в умовах запровадження інноваційних технологій навчання літератури на початку ХХІ століття.

Варіативні навчальні програми з української літератури періоду 90-х років ХХ століття утверджували оновлений зміст шкільної літературної освіти пореформеної доби, що засвідчувало трансформацію психолого-педагогічних досягнень радянської школи, *наступність ключових тенденцій розвитку методики навчання української літератури*. Так, у програмі з української літератури,

розроблений в Інституті педагогіки АПН України, задекларовано базові положення щодо:

- структурування навчального матеріалу з літератури;
- вивчення художньої літератури як мистецтва слова;
- розвитку читацьких інтересів учнів;
- формування вмінь аналітико-синтетичної діяльності в процесі аналізу та інтерпретації художнього твору;
- виховання в школярів почуття естетичного сприйняття художнього слова;
- встановлення міжпредметних зв'язків української літератури з іншими навчальними дисциплінами;
- утвердження права вчителя та учнів на вибір певного змісту й обсягу навчального матеріалу;
- організації партнерської взаємодії суб'єктів навчання;
- нормування оцінювання знань, умінь та навичок школярів [290].

Згідно програми, створеної науковцями Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка, методологією навчання літератури в школі є:

- розуміння літератури як форми художнього пізнання й перетворення дійсності;
- формування в учнів цілісного уявлення про закономірності історичного розвитку літератури, розуміння її завдань і функцій;
- розвиток естетичного смаку школярів;
- формування в учнів умінь і навичок самостійної інтерпретації художнього твору;
- можливість реалізації творчої ініціативи вчителя-словесника [290, с. 165-169].

У навчальній програмі авторського колективу Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка акцентувалося на важливості усвідомлення учнями емоційно-логічної природи художнього пізнання та необхідності врахування специфіки літератури як виду мистецтва, що мало засадниче значення для розробки навчальних завдань, спрямованих на розуміння ідейно-художнього змісту твору. Визнавався пріоритет особистісно орієнтованого навчання літератури й необхідність формування суспільно свідомої та гармонійно розвиненої особистості. Пропагувалися ідеї варіативності змісту й форм навчального-виховного процесу, дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, наголошувалося на світо-

глядному значенні літературної освіти. У Пояснювальній записці до навчальної програми було акумульовано основні *тенденції предметної дидактики* початку 90-х рр. ХХ століття, а саме:

- врахування вікових психічних особливостей школярів та специфіки їхнього художнього сприймання;
- активне запровадження різних форм організації шкільної літературної освіти (уроки-лекції, семінарські заняття, колоквиуми, диспути тощо);
- розвиток читацьких інтересів та вмінь аргументованої оцінки художнього твору;
- практикування самостійного вивчення учнями навчального матеріалу [290, с. 284-289].

Отже, паралельне функціонування трьох варіантів програм із української літератури було прогресивним явищем пострадянської школи початку 90-х рр., що значною мірою регламентувалася діяльністю державної сфери. Загалом педагогічна громадськість позитивно сприймала демократичні новації, однак виникали труднощі впровадження їх у шкільну практику, пов'язані з недостатнім та несвоечасним розробленням навчально-методичного забезпечення нововведених персоналій письменників та їхніх художніх творів, задекларованих в оновлених програмах (особливо у варіантах, представлених науковими колективами Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка та Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка). Окрім того, суттєва різниця в змісті шкільної літературної освіти зменшувала можливість установаження об'єктивних критеріїв оцінювання абітурієнтів на вступних іспитах до вищих навчальних закладів. Таким чином, увиразнювалася необхідність щодо уніфікації програми з української літератури, що визначала б загальний зміст навчального матеріалу та обсяг знань і вмінь, якими повинні оволодіти учні певної вікової групи. Тому було визнано чинною програму творчого колективу Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка АН України, однак прогресивна педагогічна громадськість вбачала в ситуації позбавлення можливості вибору навчальних програм із літератури, нівелювання демократичних ідей освіти.

*Децентралізації управління шкільною освітою, що набуває тенденційного характеру, загострює проблему визначення загального рівня якості освіти, що встановлює спільні вимоги до освіченості учнів та їхніх перспектив для подальшого навчання. Тобто обу-*

мовлюється потреба стандартизації змісту й результатів навчальної діяльності школярів, необхідних для застосування в певній сфері їхньої життєдіяльності.

Сучасні освітні стандарти відображають бачення суспільного ідеалу освіченості особистості, загально визнані вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молодої людини, сприяють збереженню єдиного освітнього простору в державі. Так, прийнята в 1996 р. «Концепція державного стандарту загальної середньої освіти в Україні» уніфікувала систему показників щодо рівня освіченості учнів та була реалізована в нормативних документах, насамперед у Державному стандарті освіти та галузевих навчальних шкільних програмах, що формувало суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, державні вимоги та гарантії щодо її набуття.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2004) розкривалися вимоги до Базового навчального плану, змісту освіти та рівня загальноосвітньої підготовки учнів. У документі проголошувалося твердження про стандартизований зміст базової і повної середньої освіти, що визначає передумови всебічного розвитку особистості в аспекті нових ціннісних засад, проектування навчання в українознавчому векторі, забезпечення індивідуалізації й диференціації навчального процесу, утвердження особистісно та компетентісно зорієнтованої парадигми навчання та запровадження ефективних педагогічних технологій [274].

Державний стандарт освіти як новаторське явище спрямовував роботу вчителів-словесників на розв'язання ключових питань шкільної освіти в предметному просторі. У документі зазначалося, що формування читацьких умінь та навичок школярів передбачає триєдність реалізації аксіологічної, літературознавчої та культурологічної змістових ліній літературного компоненту. Тогочасні стандартизовані вимоги орієнтували на досягнення учнями художньої літератури як виду мистецтва, формування вмій аналізу та інтерпретації художніх творів у широкому культурному контексті, що відповідало новітнім досягненням методичної науки щодо концепцій літературного аналізу та набуття предметних знань і формування читацьких умінь учнів (В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко). Водночас учені-методисти вказували й на суттєві недоліки в змісті Державного стандарту освіти (2004):

- порушення дидактичного принципу наступності й перспективності навчання між початковою та базовою школами;
- перевантаження змісту літературної освіти;
- обмежена унормованість змістових ліній літературної освіти;
- недостатнє врахування можливостей варіативного складника змісту освіти [399, с. 127].

Зауважимо, що в редакції чинного Державного стандарту освіти (2011), у порівнянні з попереднім, більш виразно виявилися позитивні тенденції щодо збільшення варіативної частини та задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, розширення змістових ліній освіти в комунікативному та діяльнісному аспектах, а також чітко визначена здоров'язбережувальна спрямованість навчання і виховання.

Сучасні стандарти, у яких акумульовано новітні філософські погляди на шкільну освіту, ґрунтуються на ідеях якості, результативності, особистісної зорієнтованості та доступності навчання. Відповідні концепти зумовлюють необхідність змін як у змісті освіти, так і в організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування базових та предметних компетентностей учнів. Компетентність як ключове поняття сучасного освітнього процесу за змістом поєднує інтелектуальний та діяльнісний складники освіти, характеризується не тільки сукупністю знань і вмінь учнів, а й визначає здатність особистості ефективно мобілізувати набуті знання, вміння, досвід, поведінкові відносини та цінності в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях. Важливо підкреслити, що трансформація змісту вітчизняної шкільної освіти на компетентнісні засади передбачає запровадження компетентнісно-базових стандартів як основного інструменту забезпечення її якості.

Діючий Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011) модернізовано на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, а саме:

- глибокого та послідовного забезпечення передумов реалізації виховних і розвивальних можливостей загальної середньої освіти;
- висвітлення вимог щодо формування ключових і предметних компетентностей учнів;
- наближення змісту освітніх галузей до життєвих потреб школярів [273].

У Державному стандарті метою освітньої галузі «Мови і літератури» визначено «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої й читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [273]. У документі акцентується на формуванні в учнів *літературної компетентності як предметної*, набуття якої пов'язано із засвоєнням шкільних курсів української, світової (зарубіжної) літератури та літератур національних меншин.

Орієнтація літературної освіти на компетентнісну модель посилює її результативний компонент, визначає зміщення акцентів із накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямований розвиток читацької (у Стандарті — *літературної*) компетентності учнів як інтегрованої особистісної якості. Так, оволодіння школярами предметною компетентністю на уроках літератури передбачає:

- формування в учнів розуміння художньої літератури як невід'ємного складника рідної та світової культури, специфіки літератури як виду мистецтва;
- знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників;
- розвиток умінь аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художніх ознак;
- розуміння авторської позиції та способів її вираження;
- використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору;
- розвиток здібностей учнів щодо створення усних і письмових творчих робіт;
- усвідомлене використання здобутих на уроках літератури знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

Змістовими лініями літературного компонента Державного стандарту визначено *емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну*.

*Емоційно-ціннісна лінія* забезпечує творче опрацювання художніх творів у єдності інтелектуального осмислення й емоційного сприйняття, що сприяє усвідомленню їх історико-культурної та морально-етичної цінності, розвитку творчих здібностей особистості.

Реалізація *літературознавчої лінії* передбачає оволодіння учнями основними історико- і теоретико-літературними знаннями та застосування їх у процесі аналізу художніх творів.

Дотримання *культурологічної лінії* сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника світового мистецтва, що орієнтує на ознайомлення з фундаментальними цінностями художньої культури, розширення художньо-естетичної ерудиції, формування гуманістичного світогляду, виховання поваги до національних та світових культурних надбань.

*Компаративна лінія* спрямовує на порівняльне вивчення творів української літератури в контексті світової та здебільшого реалізується в старшій школі.

Визначені змістові лінії шкільної освіти взаємодоповнюють одна одну, надають системності програмовому матеріалу, забезпечують його цілісність, інтеграцію та увиразнюють навчально-виховний ефект освітньої галузі «Мови і літератури».

Зауважимо, що розробниками Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти не виокремлено діяльнісної лінії щодо літературної освіти (задекларованої в мовному компоненті освітньої галузі «Мови і літератури» та у Державному стандарті початкової загальної освіти щодо курсу «Літературне читання»), функціонування якої має забезпечити набуття учнями основних загальнонавчальних, читацьких та творчих умінь, формування їх як суб'єктів читацької діяльності. Тому, на нашу думку, однією з актуальних проблем шкільного літературного навчання є кореляція основних дефініцій літературного читання в початковій школі з поняттями компетентнісно-зорієнтованої літературної освіти в основній та старшій школі.

Діяльнісний підхід ґрунтується на визначенні діяльності як основи, засобу та вирішальної умови розвитку особистості. Його дотримання обумовлює необхідність розробки методик, орієнтованих на формування в учнів загальнонавчальних та предметних, тобто читацьких, знань і вмінь як основи ключових і предметної компетентностей школярів. Такий підхід вимагає спеціальних дій, спрямованих на організацію діяльності учня як суб'єкта пізнання, що передбачає вироблення вмінь визначати мету, планувати свою роботу, виконувати, коригувати, аналізувати та оцінювати її результати. Реалізація діяльнісної змістової лінії Державного стандарту на уроках літератури в основній та старшій школі має сприя-

ти розвитку предметної компетентності школярів. Компетентний учень-читач кваліфіковано підходить до прочитання художнього твору, володіє навичками виразного читання і переказу, має розвинені аналітико-синтетичні вміння аналізу та інтерпретації твору, образних і понятійних узагальнень, аргументації власної думки щодо прочитаного в процесі ведення дискусії, сформовані навички опрацювання матеріалів різних інформаційних джерел, підготовки та презентації власних творчих робіт різних жанрів, а також потребу в особистісному самовираженні.

Відзначимо, що питання реалізації змістових ліній у шкільному курсі літератури, як української, так і зарубіжної, досліджували вчені-методисти Н. Волошина, О. Ісаєва, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, В. Шуляр. Визнаючи необхідність стандартизації змісту освіти в Україні, насамперед уведення його діяльнісно-операційного та комунікативно-мовленнєвого складників, науковці також засвідчують і окремі недоліки. Зокрема, вказується на недостатню узгодженість освітніх завдань мовного та літературного компонентів галузі «Мови і літератури», початкової, основної та старшої школи, а також змісту Державного стандарту і діючих навчальних програм із української літератури. Науковці переконують, що дотримуючись настанов освітнього стандарту, необхідно враховувати тип навчального закладу, модель організації педагогічного процесу, рівень компетентності вчительського та учнівського колективів, стан готовності до впровадження прогресивних ідей та виконання освітніх завдань нормативних документів [399; 411; 445].

Стандартизація літературної освіти логічно пов'язана не лише зі змістом навчання й виховання, а й з організацією навчального процесу, тобто методикою його проведення та результатом педагогічної роботи. Так, у чинній навчальній програмі з української літератури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів зазначено: «Зміст запропонованого до вивчення літературного матеріалу спроектовано на очікувані результати, що дає можливість більш цілеспрямовано й стратегічно зорієнтовано організувати навчальний процес, а також проконтролювати його» [222, с. 101]. Компоненти програми структуровано в рубрики «Зміст навчального матеріалу» та «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів», а загальні настанови щодо організації навчально-виховного процесу висвітлено в Пояснювальній записці.



Зміст навчання та вимоги до рівня засвоєння його учнями значною мірою зумовлюють відповідні методичні форми й засоби педагогічного впливу. Традиційний пояснювально-ілюстративний арсенал методів та прийомів діяльності вчителя є недостатнім для продуктивної реалізації навчально-виховної діяльності на сучасному уроці літератури, оскільки педагогічна ефективність досягається лише за умови врахування й розвитку особистих інтересів і потреб учнів, що передбачає набуття ними ключових та предметної компетентностей. Тому в процесі вивчення української літератури доцільно використовувати інноваційні технології інтерактивного, особистісно-орієнтованого та проектного навчання, обґрунтована інтеграція яких сприяє розвитку критичного мислення учнів-читачів, їхніх творчих здібностей, тобто формуванню творчої особистості.

Отже, у сучасній національній шкільній освіті унормовано параметри її взаємопов'язаних аспектів — змістового та формального, тому стандартизація (регламентація) одного із них неодмінно визначає характеристики іншого, що вказує на *тенденцію розвитку літературної освіти у процесуальному напрямі*.

Стандартизовані в нормативних державних документах щодо шкільної літературної освіти критерії якості знань і вмінь учнів мають *культурологічне обґрунтування, що є важливою тенденцією розвитку методики літератури як науки та гуманітарної галузі в цілому*. Стандартизація, уніфікація «освітнього виробництва» в системі масової освіти, як зазначав І. Зязюн, є важливою ознакою технологізованого навчання, що засвідчує культуру педагогічної праці, освіти й забезпечує підвищення рівня навчальних досягнень школярів, їхній культурний розвиток [132, с. 23]. Зауважимо, що культурологічну модель, основними складниками якої є знання, необхідні для засвоєння учнями та правила їх здобуття — регулятиви навчальної діяльності, збагачені ціннісними орієнтаціями, ставленням до навчання, до життєдіяльності загалом, презентовано в навчально-технологічній концепції шкільного літературного аналізу [338].

Стандартизація змісту літературної освіти та державних вимог щодо її якості протидіє не лише зниженню рівня знань, а й сприяє особистісному формуванню учнів. Вважаючи знання продуктивною силою, В. Кремень вказує, що «виникає потреба вироблення в учня розуміння необхідності та уміння навчатись упродовж

життя» [170, с. 386]. Окрім того, актуалізується питання добору ефективних методів, форм і засобів організації навчального процесу, за умов якого учні здобувають не лише знання, а й вдосконалюють неперехідну здатність до самоосвіти та саморозвитку. Враховуючи літературоцентричність культури (за В. Доманським) та людиноцентризм у філософії освіти (за В. Кременем), література відіграє значну роль у ствердженні гуманітарного потенціалу суспільства. Узагальнюючи основні ціннісні категорії людського буття, серед яких пріоритетними є розум і мораль, воля і віра, художня література впливає на формування світогляду особистості, здатної продукувати набуті знання на утвердження високоморальних загальнолюдських вартостей. Тому нині в стандартизованому шкільному курсі української літератури намітилася стійка *тенденція щодо добору змістовних і високохудожніх творів позитивного життєствердного характеру та гуманістичного спрямування*.

Таким чином, у стандартизованих вимогах до змісту шкільної літературної освіти та рівня навчальних досягнень учнів акцентовано на важливості формування ключових та читацької як предметної компетентностей.

### 4.3. Особистісно орієнтоване навчання на уроках української літератури

**Р**еформування сучасної вітчизняної шкільної літературної освіти передбачає утвердження домінанти особистісно орієнтованого навчання, пріоритетними чинниками якого є ідея гуманізації освіти та принципи розвивального навчання, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб учнів і розвиток їхніх суб'єктних можливостей у процесі активного пізнання та міжсуб'єктної комунікації. Визначальним в організації особистісно орієнтованого навчання є:

- актуалізація життєвого досвіду учнів, урахування їхнього інтелектуального рівня, пізнавальних здібностей, інтересів, якісних характеристик та їх послідовне вдосконалення в навчально-виховному процесі;
- розвиток позитивної мотивації учнів до пізнавальної діяльності, потреби в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні в контексті соціокультурних і моральних цінностей;
- формування в учнів здатності до адаптації, самовиховання, що є необхідними чинниками становлення сучасної особистості, спроможної до конструктивного діалогу з соціумом, культурою тощо [331].

Протягом ХХ століття розроблялися новаторські підходи до організації шкільного навчання, ефективність упровадження яких досягалася шляхом активізації навчальної діяльності учнів, продуктивного розвитку їхніх особистісних якостей. Результатом інноваційних пошуків була педагогіка співробітництва (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, В. Шаталов), яка послужила утвердженню концептів *особистісно орієнтованого навчання*, що на сучасному етапі розвитку шкільної освіти, зокрема й літературної, є однією з її пріоритетних *тенденцій*.

У нинішніх умовах актуальною залишається проголошена філософами (П. Юркевич, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Серіков) ідея гуманістично орієнтованої освіти. Відтак набуває обґрунтування філософія педагогічної дії, яка вже на рівні молодшого шкільного віку орієнтує на формування в учнів системи ознак, що «відображають пріоритети цільового компоненту вільного навчання», метою якого є забезпечення особистісної свободи людини завдяки

набуттю здатності діяти в проблемних ситуаціях, умінню ставити мету й складати поетапну програму власної діяльності, реалізувати її, аналізувати та оцінювати результати, усвідомлювати логіку пізнання та знаходити відповідні способи поведінки тощо [134, с. 303-304]. Тобто, впровадження ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного шкільного навчання сприяє формуванню особистості, яка свідомо, продуктивно й відповідально виявляє власний потенціал.

Слушним видається твердження науковців, що в кінці ХХ — на початку ХХІ століття «педагоги й психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи» [257, с. 27]. Відтак, зміна освітніх пріоритетів передбачає орієнтацію педагогічного процесу не лише на розвиток суб'єктів навчання, а й на їхній саморозвиток, що обумовлює відповідний зміст і форми організації навчальної діяльності. З огляду на специфіку предметів гуманітарного циклу, переконливим видається уточнення щодо розуміння особистісно орієнтованого навчання як саморозвивального (Г. Селевко, О. Тубельський, А. Фасоля).

Проблеми особистісно орієнтованого навчання і виховання досліджуються в різних аспектах:

- філософському (В. Андрущенко, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та інші);
- психологічному (І. Бех, І. Зимня, А. Маркова, В. Моляко, В. Рибалка та інші);
- педагогічному (М. Алексеєв, Н. Бібік, О. Бондаревська, С. Бондаренко, І. Зязюн, Н. Луцюк, Н. Ничкало, В. Паламарчук, В. Пилипенко, О. Пехота, І. Підласий, А. Плигін, С. Подмазін, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський, І. Якиманська та інші);
- методичному (Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Ісаєва, М. Піддубний, С. Сафарян, Г. Токмань, А. Фасоля, Г. Шелехова, В. Шуляр та інші).

У контексті нашого дослідження зважаємо на основні характеристики особистісно орієнтованої освіти, на які вказують учені. Так, ознаками такого типу навчання О. Савченко називає гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативну активність

учнів; проектування вчителем (а згодом і учнями) індивідуальних досягнень у всіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної до їхнього віку; максимальне врахування особистісних потреб учнів [115, с. 627].

Зміст навчання визначають два взаємообумовлені компоненти: постійний, зовнішньо заданий і внутрішній, що створений учнем як його творчий продукт, який, на думку А. Хуторського, засвідчує найбільш значущий результат пізнавальної діяльності особистості [390, с. 195-196]. У розумінні науковця, особистісно орієнтоване навчання — це «всі види змісту освіти як зовнішнього, так і внутрішнього, склад і структура якого зумовлені забезпеченням або відображенням розвитку особистості учня» [390, с. 185]. Таким чином, зміст особистісно орієнтованої освіти охоплює її змістовий і формальний (процесуальний) аспекти, враховує умови організації навчальної діяльності та її результати.

С. Подмазін наголошує, що особистісно орієнтоване навчання надає кожному учневі можливість реалізувати себе в пізнавальній діяльності (та інших видах навчальної діяльності), відповідно до власних здібностей, нахилів, інтересів, особистісних цінностей та суб'єктного досвіду [264, с. 165].

І. Якиманська вважає, що розуміння технології особистісно орієнтованого навчання передбачає актуалізацію суб'єктного досвіду життєдіяльності, набутого дитиною до часу навчання у школі в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей та речей, на важливості якого в традиційній педагогіці було недостатньо акцентовано [405].

Згідно з концепцією І. Зимньої, домінантною особистісно орієнтованого навчання є учень як особистість, тобто його діяльнісні мотиви, навчальні орієнтири та індивідуальні психологічні особливості, врахування яких зумовлює організацію навчально-виховного процесу, а також його відповідне корегування задля гармонійного розвитку юної особистості [130, с. 86].

А. Маркова стверджує, що у процесі особистісно орієнтованого навчання необхідно зважати не тільки на індивідуально-психологічні особливості учнів, а й приділяти належну увагу формуванню та подальшому розвитку школярів, їхніх пізнавальних інтересів, особистісних якостей та діяльнісних характеристик тощо [206].

Отже, основними домінантами особистісно орієнтованого навчання, що корелюють із іншими принципами дидактики, є:

- індивідуалізація, що орієнтована на організацію цілеспрямованого навчального процесу з максимальним урахуванням пізнавальних здібностей учнів та створення умов для максимального розвитку творчого інтелектуального потенціалу особистості;
- співробітництво, діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу;
- структурування навчального матеріалу, що передбачає актуалізацію вивченого та можливість його поступового осмислення на вищому рівні;
- максимальне співвідношення навчального матеріалу з реаліями життя, що сприяє розумінню учнями важливості набуття предметних знань та необхідності їх постійного оновлення;
- рефлексія, самооцінка учнями навчальних результатів, що дозволяє об'єктивно сприймати та коригувати власну пізнавальну діяльність.

Таким чином, концептуальні ідеї вчених розглядаємо як вихідні теоретико-методологічні положення для окреслення завдань *особистісно орієнтованої шкільної літературної освіти*. Зауважимо, що за визначеними ознаками допустимою є можливість прослідкувати тенденційний характер реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання літератури [430].

Зазначимо, що проблеми шкільної освіти й виховання традиційно були предметом дослідження філософів та педагогів ще від античних часів і вирізнялися увагою до особистості та її індивідуальних якостей. У вітчизняній педагогіці вперше цілеспрямовано до осмислення цього питання підійшов К. Ушинський, розглядаючи людину як предмет виховання. У педагогічному аспекті розуміння людини як особистості утверджується в українській науці на початку ХХ століття й насамперед стосується змісту освіти. Досліджуючи проблеми розвитку національної школи, зокрема й літературної освіти, науковці засвідчують, що в педагогіці означеного періоду зміст навчання трактується як система знань, «спрямованих на підготовку інтелектуально розвиненої особистості», здатної до осягнення художніх картин тексту та вираження читацьких вражень тощо [122, с. 243]. Отже, перші ознаки особистісно спрямованого навчання словесності можна детермінувати кінцем ХІХ — початком ХХ століть.

Визначальний вплив на подальший розвиток особистісно орієнтованої освіти, зокрема й літературної, мають здобутки психолого-педагогічної науки ХХ- початку ХХІ століття щодо формування особистості:

- учення про особливості людського мислення (П. Блонський);
- здобутки вікової та педагогічної психології (Г. Абрамова, Г. Костюк, О. Скрипченко, Л. Долинська), зокрема концепція діяльнісного психічного розвитку особистості (А. Леонт'єв);
- вчення про закономірності розумового розвитку та формування творчих здібностей учнів (Л. Виготський, Б. Додонов, Г. Костюк, В. Сухомлинський);
- методика розвитку критичного мислення (Дж. Д'юї, М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, Н. Дауд, З. Хусін);
- доктрина асоціативності засвоєння знань (С. Рубінштейн, Ю. Самарін);
- теорія узагальнення способів пізнання (А. Бодальов, Д. Ельконін, В. Давидов);
- вчення про педагогічні системи розвивального навчання (Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Громцева, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук);
- теорія діяльнісного підходу щодо розвитку особистості (С. Рубінштейн);
- ідеї особистісно орієнтованого розвивального навчання (В. Серіков, І. Якиманська);
- особистісно орієнтовані технології в освіті (О. Пехота, І. Якиманська);
- концепція особистісно орієнтованого навчання (А. Плігін, Г. Селевко, А. Хуторської);
- дидактичні засади компетентнісного навчання (І. Бех, Н. Бібік, В. Луговий, О. Савченко, А. Хуторської);
- вчення про активні та інтерактивні технології навчання (О. Пометун, Л. Пироженко);
- концепція гуманістичного навчання на засадах толерантності та партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу (Н. Бібік, О. Савченко, В. Сухомлинський);
- вчення про рефлексію (самоаналіз) (С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторської).

Отже, особистісно орієнтоване навчання як гуманне, антропоцентричне забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда, становлення його позитивної особистісної Я-концепції з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду.

Хронологічний огляд надбань методики навчання літератури дозволяє визначити теоретико-методичне підґрунтя для розв'язання сучасних завдань особистісно орієнтованого навчання української літератури:

- урахування індивідуальних запитів учнів, їхніх пізнавальних можливостей та керування процесом вивчення словесності в школі (А. Климентов, 1906 р.);
- визначення мети, змісту й методів розвивального навчання на уроках літератури (В. Данилов, О. Дорошкевич, 1917 р.);
- навчання і виховання особистості засобами мистецтва слова (Т. Бугайко і Ф. Бугайко, 60-ті рр.. XX ст.);
- особливості індивідуального художнього сприймання та основні види аналітико-синтетичної роботи учнів під час опрацювання твору (Н. Молдавская, О. Никифорова, 70-ті рр.. XX ст.);
- духовно-моральне та естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури (С. Жила, Н. Волошина, А. Лісовський, Б. Степанишин, 80-90-ті рр.. XX ст.);
- формування національної свідомості, духовного світу, морально-етичних та родинних цінностей особистості на уроках української літератури (Г. Бійчук, Л. Драчук, А. Фасоля, Т. Яценко, поч. ХХІ ст.);
- компетентнісний підхід до навчання української літератури (О. Ісаєва, З. Шевченко, В. Шуляр, Т. Яценко, поч. ХХІ ст.);
- реалізація інтерсуб'єктного навчання української літератури на екзистенціально-діалогічних засадах (Г. Токмань, В. Уліщенко, поч. ХХІ ст.).

Проблема формування гармонійно розвиненої особистості порушувалася під час укладання навчальних програм із української літератури, зокрема в пореформений період розвитку шкільної освіти (1984). Однак зауважимо, що її розв'язання корелювало з питанням визначення ідейно-політичних переконань учня-читача, утвердженням морального ідеалу активного будівника комуністичного суспільства [293, с. 1].



У наступних варіантах навчальних програм із української літератури, розроблених на початку 90-х років ХХ століття, спостерігалось суперечливе розуміння особистісної орієнтації вивчення пропонованого шкільного курсу [290]. Так, у Пояснювальній записці до програми Інституту педагогіки, підготовленій О. Бандурою та Н. Волошиною, акцентувалося на важливості осягнення ідейно-художнього змісту творів, виявлення конкретно-історичного та загальнолюдського значення зображеного письменником, необхідності формування морально-естетичних ідеалів та засвоєння методологічних принципів оцінки явищ словесного мистецтва, однак не розглядалось питання особистісного вивчення української літератури [290, с. 1]. У варіанті навчальної програми, створеної колективом науковців Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка, виокремлювалося поняття ціннісної орієнтації особистості та її духовного світу, що певною мірою засвідчувало особистісний підхід до вивчення шкільного курсу української літератури [290, с. 166]. У програмі авторського колективу Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка переконливою була спрямованість на реалізацію особистісного підходу до опрацювання навчального матеріалу, а метою вивчення української літератури визначалося «формування суспільно свідомої, гармонійно розвиненої особистості» [290, с. 285].

Отже, у шкільній літературній освіті останнього радянського періоду її реформування (1984-1991) проблема особистісно орієнтованого навчання української літератури, що охоплювало б його змістовий та формальний аспекти, цілісно не розв'язувалася. Водночас пріоритетного значення набувало питання духовно-морального виховання особистості та поступово окреслювалася орієнтація на особистісний підхід у процесі вивчення творів української літератури, тому допускаємо можливість вказати на *тенденційний характер утвердження особистісно орієнтованого літературного навчання*.

На початку 90-х років ХХ століття, у період відродження національної школи, проголошувався пріоритет розвитку особистості, сформованої на демократичних цінностях та здатної до самовдосконалення. На засадах гуманізованої освіти найвищою цінністю визнається людина, домінантою у вихованні якої є мораль, а не ідеологія (О. Вишневський, П. Дроб'язко, Г. Давиденко) [114].

Важливими умовами ефективності організації такого освітнього середовища О. Вишневський називає його індивідуалізацію та диференціацію, реалізацію діяльнісного підходу до навчання й виховання. Вчений одним із перших у вітчизняній педагогіці означеного періоду співвідносить поняття «формування людини» та «розвиток особистості», визначає змістові й формальні чинники розвивально-особистісного навчання, основою якого вважає розвиток емоційно-духовної сфери особистості, яка має право вільного вибору [65, с. 7, 9, 13, 25].

В останнє десятиліття ХХ століття в методиці літератури домінувало розуміння ролі мистецтва слова як «передумови гармонійного розвитку особистості» [353, с. 3]. Посилаючись на авторитет В. Сухомлинського, Б. Степанишин, як і його попередники-методисти, аргументував тезу про необхідність поєднання «інтелектуального входження у світ із розвитком морально-естетичної культури» учнів-читачів. Обстоюючи ідею розвивального навчання школярів на психологічних засадах, дослідник акцентував на важливості розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів-читачів, їхніх навчальних та читацьких інтересів, мотивів діяльності, створенні відчуття естетичної насолоди тощо [353, с. 75].

Зазначимо, що методичний тезаурус щодо термінів «викладання» та «навчання» вчений доповнив поняттям «учіння». В його тлумаченні цієї дефініції акцентовано на активній суб'єктній діяльності учнів у процесі їхньої самостійної пізнавальної роботи, внаслідок чого створюються «вивідні знання» — універсальний, на думку Б. Степанишина, метод для узагальнення та систематизації учнівських знань [353, с. 77-78]. Цей процес він пов'язував як із понятійними, так і образними узагальненнями, що є запорукою почуттів та мислення особистості. Вказувалося на важливість цілісного інтелектуального осмислення та емоційного сприйняття учнями-читачами художнього твору, зміцнювалося переконання про єдність читацьких думок та почуттів, тобто наголошувалося на потребі цілеспрямованого формування гармонійної особистості у просторі шкільної літературної освіти.

Методична думка кінця ХХ століття утверджувала пріоритет якісної шкільної літературної освіти як однієї «з найважливіших умов духовного становлення і творчого розвитку особистості» [100, с. 1]. Актуальність особистісно-розвивального навчання науковці обґрунтовували необхідністю формування в учнів чи-

тацьких здібностей у процесі аналітичної роботи над текстом, що сприяє глибокому осягненню його ідейно-художнього змісту. Як слушно свого часу вказував Б. Степанишин, — «читання літературного твору — це «освіта душі», моральне самозаглиблення й естетичний зв'язок свого ества зі світом ідей та образів даного твору» [353, с. 206]. Подібні роздуми висловлювали й методисти минулого століття. Так, А. Климентов стверджував, що читання є головним знаряддям духовної освіти людини і водночас головним двигуном всієї сучасної науки, культури, прогресу [154, с. 109]. Акцентуючи на пріоритетній ролі читання щодо гармонійного формування особистості, вчені насамперед дбали про розвиток її розуму і моральності (за П. Юркевичем), якими учням необхідно керуватися, засвоюючи мистецькі взірці та виробляючи соціально відповідальну поведінку. Тому виховне значення літератури полягає в її естетичному впливові на почуття, свідомість та розумові можливості учнів-читачів, а не обмежується лише визначенням основної думки художнього твору. З цього приводу слушним видається застереження А. Леонтьєва, який уважав, що недостатньо завчити певні слова (наприклад, під час вивчення тексту напам'ять — Т. Я.) та збагнути думки і почуття, в них закладені, а важливо, щоб вони стали внутрішньо визначальними для кожної особистості [185, с. 237]. Він переконував, що свідомість людини здебільшого формується в процесі практичної діяльності. Таким чином, зосередженість ученого на діяльнісному принципі навчання засвідчує важливість проблеми ефективного добору методів для опрацювання художнього твору з метою осягнення учнями його екзистенційного змісту та відповідно визначення особистісного значення.

Досліджуючи інтелектуальну діяльність учнів під час вивчення художнього твору, вчений-методист Г. Давиденко пояснює, що «розуміння тексту розглядається не тільки як виділення смислових частин, а й розв'язання поставлених автором ідейно-художніх завдань (проблемних ситуацій)...» [100, с. 18]. Науковець розробляє своєрідну художньо-композиційну модель, реалізація якої передбачає дотримання певної послідовності у процесі ознайомлення з твором та проведення його аналізу, що є важливим системотворчим фактором пропонованої методики, розвиває її в модельованому аспекті. Зауважимо, що за таких умов шкільне вивчення художнього твору набуває ознак технологізації, спрямо-

ваної на розвиток розумового та морального потенціалу школярів, що підтверджує його кореляцію з особистісно орієнтованим навчанням літератури та надає йому діяльнісно-компетентнісного наповнення. Отже, врахування процесуального (формального) компоненту навчання літератури, на чому наголошували ще на початку ХХ століття вчені-методисти В. Данилов та А. Климентов, є дієвим чинником реалізації особистісного орієнтованого підходу в шкільній освіті.

У методиці навчання української літератури рубежу ХХ та ХХІ століть, як наголошував Є. Пасічник, «одним із найважливіших завдань вивчення літератури в школі було формування в учнів естетичних потреб» [252, с. 55]. Учений вказував на важливість цілеспрямованого розвитку естетичної культури та необхідність духовного збагачення школярів у процесі літературного навчання. Однією з умов забезпечення його ефективності науковець називав обов'язкове врахування сенситивного віку учнів, який визначається відповідними особливостями їхнього психофізіологічного розвитку. Зауважимо, що акцентування на естетичному аспекті шкільного вивчення української літератури пояснювалося прагненням методистів позбутися соціологічного підходу в оцінці літературно-художніх явищ. Як свого часу слушно зазначав В. Данилов, поняття естетичного історично змінне, тому й достатньо суб'єктивне, ситуативне та стосується конкретного художнього твору, а не художніх явищ узагалі [104]. Тому важливо в процесі шкільного літературного навчання розвивати в учнів-читачів художню сприйнятливість, інтелектуальні почуття та здатність до логічних узагальнень. Водночас Є. Пасічник вказував на відсутність прямої залежності між інтелектом і почуттями особистості, а тому й акцентував на необхідності їх взаємодії та розвитку в процесі літературного навчання [252, с. 57]. Одним із чинників реалізації мети шкільної літературної освіти методист називав виконання навчальних завдань із літератури, головне призначення яких — «змінювати сам суб'єкт діяльності, тобто, самого учня, формувати його як особистість» [252, с. 95]. Відповідно набувала актуальності й проблема класифікації завдань, критеріями яких визначалися їх відповідність стандартизованим вимогам, варіативність та спрямованість на формування високоморальних особистісних і громадянських якостей учнів.

Обґрунтовуючи наукові основи методики навчання української літератури на початку ХХІ століття, вчені наголошували, що «література формує нову особистість: духовно багату, гармонійно розвинену, національно свідому, з високими моральними ідеалами й естетичними потребами, підготовлену до життя і праці на розвиток своєї держави» [227, с. 47–48]. Досягнення цієї високої освітньої мети, як пояснювала Н. Волошина, можливе за умов використання ефективних форм організації навчально-виховного процесу.

Наукові пошуки методистів першого десятиліття ХХІ століття зосереджуються на питанні вибору результативних шляхів викладання української літератури в школі та визначенні їх формувального впливу на особистість учня-читача. Як стверджує Г. Токмань, гуманізація та диференціація освіти в Україні є основними принципами її реформування з орієнтацією на інтелектуальний розвиток учнів [368, с. 15]. Важливими ознаками сучасної методичної науки вчена визначає спрямованість шкільної літературної освіти на формування високорозвиненої особистості в умовах глобалізації інформаційного простору та міжлюдської комунікації, що обумовлює зміни як у свідомості учителя, так і учнів [368, с. 16]. Відтак, на її думку, пріоритетом методичного оновлення має бути особистість учня, інтереси якого максимально враховуються у контексті реалізації екзистенціально-діалогічної парадигми навчання літератури. Філософське підґрунтя пропонованої методики орієнтує на апелювання до «неповторного «Я» конкретної особистості», що передбачає можливість «заторкнути духовні основи індивідуального «Я» кожного учня», забезпечити «ситуацію екзистенційного настрою, вибору, розвитку, екзистенційної зустрічі з іншим «Я» [368, с. 19]. Зауважимо, що послідовно продовжуючи методичні ідеї В. Данилова та Є. Пасічника, вчена переконливо доводить необхідність формування в учнів умінь емоційно-логічного розгляду художнього тексту для того, щоб «він дав бажаний результат — насолоду, розуміння, відкриття таємниці твору і саме відкриття» [368, с. 100].

Г. Токмань порушує актуальну методичну проблему класифікації навчальних завдань, акцентуючи на «завданнях особистісного сприймання твору мистецтва» як одному із чинників успішної організації особистісно орієнтованого навчання української літератури. Запропонована дослідницею система завдань

диференціюється за такими ознаками: а) зміст роботи; б) рівень роботи; в) ступінь самостійності учня; г) ставлення до художнього тексту тощо [368, с. 101-110]. Система таких завдань передбачає максимальне врахування індивідуальних здібностей та інтересів учнів-читачів, можливість контекстного вивчення програмового матеріалу, що узгоджується із завданнями особистісно орієнтованого навчання.

Отже, розроблена Г. Токмань методика викладання української літератури на екзистенціально-діалогічних засадах має помітний вплив на подальші дослідження проблеми особистісно орієнтованого шкільного літературного навчання.

На початку ХХІ століття програмне забезпечення особистісно орієнтованого навчання української літератури здійснювалося з урахуванням положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004). Так, у навчальній програмі з української літератури (2005), утверджувалася концепція розвитку національної гуманітарної сфери, згідно з якою «найвищою цінністю проголошується людина» та передбачається створення передумов для всебічного розвитку школярів [372, с. 3]. Такий підхід до організації навчання спрямовує вчителя-словесника на виховання національно свідомої особистості засобами мистецтва слова та виразно підтверджує принципову спрямованість шкільного курсу української літератури на реалізацію ідей особистісно орієнтованого навчання [372, с. 3-7]. Змістовий компонент навчальної програми орієнтує на впровадження особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу в процесі опрацювання художніх творів (а не вивчення історії української літератури), що сприяє розвитку читачького інтересу учнів, активізує «морально-етичні аналогії, суспільно-ціннісні орієнтири через естетико-літературознавчі категорії, поняття» та зміцнює розуміння української літератури як органічного компоненту світового літературного процесу [372, с. 9].

Завдання шкільної літературної освіти щодо «сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості», виховання її громадянської свідомості та гуманістичного світогляду чітко увиразнюються в наступній навчальній програмі з української літератури (2010), що підтверджує зміцнення *тенденції особистісно орієнтованого літературного навчання* [281, с. 3]. Реалізація означених освітніх

пріоритетів забезпечує формування ключових та предметної читацької компетентностей учнів, що забезпечують очікуваний результат навчання української літератури в школі.

У Концепції літературної освіти (2011) зазначається, що «об'єкт літературної освіти — особистість учня (його духовно-емоційний стан, моральні цінності та орієнтації, творче мислення, уява, читацькі компетенції, мовлення)» [163]. Окреслені у документі освітні завдання стосуються особистісних якостей учнів-читачів, що виразно вказує на особистісно орієнтований характер предметного навчання: формування читацьких інтересів та естетичного смаку школярів, здатності критично оцінювати художні явища, розуміти літературу як мистецтво слова та невід'ємну складову частину духовної культури людства тощо.

Особистісна спрямованість предметного шкільного курсу української літератури чітко окреслюється в переліку ключових понять та в змістових лініях чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011). Відповідно у навчальних програмах із української літератури (2013, зі змінами, внесеними у 2015 р.) прослідковується тенденційний характер особистісно орієнтованого предметного шкільного курсу. Так, у рубриці «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» запропоновано диференційовані завдання, укладені, «з наростаючою складністю, що зручно й необхідно для особистісно орієнтованого навчання, при врахуванні рівня підготовленості учнів, а також для оцінювання їхніх знань» [222]. У документі акцентується на необхідності формування в учнів ключових компетентностей, що сприятимуть розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті.

Фаховий інтерес у контексті означеного предмета нашого дослідження мають напрацювання А. Фасолі, в яких зроблено спробу розкрити сутність особистісно орієнтованого навчання, а також вказано на його відмінності як освітньої методології, методики і технології. Науковець пояснює, що розуміння особистісно орієнтованого навчання як методології співвідноситься із поняттям особистісно орієнтованої освіти, «яка ставить метою розвиток внутрішніх структур учня на основі реалізації його потенційних можливостей і базується на засадах визнання самоцінності особистості, забезпечення її суб'єктності й успішності в різних видах діяльності» [383, с. 55]. У методичному аспекті особистісно орі-

ентоване навчання трактується дослідником як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня і вчителя, метою якого є засвоєння предметних знань, вироблення відповідних умінь і навичок як засобу розвитку особистості, формування її життєвих компетентностей.

Структуру технології організації особистісно орієнтованого шкільного літературного навчання дослідник визначає так:

- підготовчий етап (опрацювання теоретичних джерел; розробка матеріалів для діагностики психоемоційного стану учнів, поточного та тематичного оцінювання);
- етап упровадження (актуалізація проблеми особистісно орієнтованого навчання, окреслення його специфіки; анкетування, опитування школярів і вчителів; формування банку психологічних даних учасників навчального процесу; планування навчальної діяльності (тематичне, поурочне, укладання технологічної карти, складання індивідуальних планів проходження теми для окремих учнів); організація навчальної діяльності (розвиток загально-навчальних та предметних умінь);
- рефлексивно-оцінювальний етап (контрольне діагностування; узагальнення результатів; корегування роботи) [383, с. 57-58].

Зауважимо, що факт популяризації в сучасній науковій літературі понять «технології розвивального навчання», «технології саморозвитку особистості школяра», «технології особистісно орієнтованого навчання» тощо (С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Зязюн, В. Назарова, В. Паламарчук, В. Пилипенко, О. Пехота, Г. Селевко, І. Якиманська) переконливо засвідчує актуальність проблеми вдосконалення шкільної літературної освіти шляхом технологізації, що є гарантією її ефективності та досягається у суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Кореляція принципів особистісно орієнтованого та технологізованого навчання базується на основних положеннях організації педагогічного процесу в сучасній школі: ідеї гуманізації та оптимізації, теорії розвивального навчання, його диференціації, індивідуалізації та творчій співпраці суб'єктів навчання. Акцентуючи увагу на ідеях педагогіки співробітництва (В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Селевко, А. Фасоля, А. Хуторської та інші), зазначимо, що технологія особистісно орієнтованого навчання передбачає послідовне застосування таких методів, прийомів і форм роботи на уро-



ці української літератури, що сприяють актуалізації суб'єктного досвіду учнів, забезпечують розвиток особистісних структур та можливість самостійного здобуття і застосування знань, вироблення рефлексивно-оцінювальних умінь.

Технологія проведення особистісно орієнтованого уроку української літератури не обмежується повідомленням учням програмового матеріалу та перевіркою рівня навчальних досягнень, а й передбачає роботу на виявлення особистісного ставлення школярів до змісту навчальної інформації. Слушною є думка І. Якиманської про те, що на особистісно орієнтованому уроці необхідно використовувати різноманітні методи і форми організації навчальної діяльності, що забезпечують максимальне розкриття суб'єктного досвіду учня; створення навчальних ситуацій для самовираження учнів, виявлення ініціативи та самостійності у способах виконання завдань [405]. Таким чином, на основі аналізу досліджень сучасних науковців окреслюємо специфіку особистісно орієнтованого уроку української літератури:

- пріоритет учня як суб'єкта навчання та орієнтація на його особистісні досягнення в процесі організації літературного навчання;
- формулювання цілей (очікуваних результатів) уроку та їх корекція із урахуванням конкретного навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів та класу в цілому;
- створення емоційного фону уроку;
- опрацювання навчального матеріалу відповідно до його розвивальних та виховних можливостей;
- розроблення системи запитань і завдань для актуалізації суб'єктного досвіду та опорних знань учнів;
- раціональне поєднання методів, прийомів та форм організації навчальної діяльності, зокрема активних, що є ефективними для самостійного здобуття і практичного застосування знань;
- диференційований підхід до опрацювання навчального матеріалу;
- формування в учнів умінь самостійної діяльності та усвідомлення можливості їх застосування в інших навчальних та життєвих ситуаціях;
- створення умов для рефлексії учнів.

Отже, технологію особистісно орієнтованого уроку української літератури розглядаємо як методично спроектовану

суб'єктно зорієнтовану організацію навчання, спрямовану на розв'язання освітніх завдань компетентісно-діяльнісного характеру. Переконалим є твердження С. Подмазіна щодо розуміння технології особистісно орієнтованого уроку як процесу оволодіння суб'єктами навчальної діяльності певним алгоритмом її побудови: орієнтація, визначення мети, проектування, організація, реалізація, контроль, корекція, оцінка [265, с. 37–43]. Тобто, формування в учнів умінь цілевизначення, планування, організації, рефлексії, оцінки та корекції навчальної діяльності є обов'язковими компонентами особистісно орієнтованого уроку української літератури.

Важливими елементами *етапу орієнтації* на уроці української літератури є актуалізація опорних знань учнів, мотивація опрацювання нового навчального матеріалу, з'ясування емоційної готовності учнів до вивчення художнього твору, створення ситуації успіху, позитивного налаштування на результативне навчання.

*На етапі визначення цілей* уроку літератури необхідно запропонувати учням доповнити їх перелік особистісними цілями для осмисленого прочитання художнього твору, що можна виявити в процесі індивідуальних та колективних бесід, під час написання есе про власні очікування (наприклад, «Від вивчення нової теми я очікую...»), підготовки «Скриньки очікувань» (із записами «Я хочу...», «Я можу...», «Я буду...») тощо.

*Етап проектування* передбачає залучення учнів до планування процесу вивчення художнього твору, визначення змісту випереджальних завдань, тем творчих робіт, індивідуальних повідомлень, рефератів, колективних проектів тощо. Школярам пропонується самостійно обрати певний вид навчальної діяльності, відповідно до їхніх інтелектуальних здібностей, інтересів та нахилів («Я — біограф», «Я — журналіст», «Я — літературний критик», «Я — мистецтвознавець», «Я — сценарист», «Я — художник-ілюстратор» тощо).

*Етап організації навчальної діяльності* передбачає варіативність у виборі її форм, методів і прийомів (індивідуальні, групові, парні, колективні форми роботи; традиційні та інноваційні методи і прийоми вивчення художнього твору тощо), вибір учнями способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези тощо), а також варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання).

На *етапі реалізації* особистісно орієнтованого уроку літератури пріоритетом повинна бути методично грамотно побудована діалогова взаємодія суб'єктів навчання. Педагогові важливо практикувати результативно дієві методи й прийоми для активізації предметних знань та формування читацьких компетенцій учнів, зокрема й інноваційні технології навчання. Необхідно дбати про ефективну організацію самостійної творчої роботи учнів-читачів, надавати перевагу запитанням і завданням дослідницького й творчого характеру, спонукати до діалогу (з автором твору, художнім героєм, літературними критиками тощо). Також учителів потрібно підтримувати та стимулювати школярів до продуктивної навчальної діяльності; а саме шляхом заохочення, створення ситуації успіху, розвитку пізнавальних інтересів, створення проблемних ситуацій, спонукання до пошуку альтернативних рішень та виконання творчих завдань, кооперації учнів тощо. Важливо, щоб учитель об'єктивно оцінював результати роботи з окремими учнями та з класом загалом. Завершальним елементом реалізації мети такого уроку літератури повинна бути *рефлексія*, під час якої учнями аналізуються й оцінюються досягнення визначених цілей, а зіставлення досягнутого результату із запланованим є основою для оцінки.

Особистісно орієнтована технологія навчання передбачає створення на уроці української літератури оптимальних педагогічних умов для активізації самостійної пізнавально-пошукової творчої діяльності учнів у процесі роботи над художнім текстом. На такому уроці учень-читач спрямовується на глибоке прочитання та усвідомлення ідейно-образної системи художнього твору, на вияв власної дослідницької позиції щодо прочитаного. Успішному розв'язанню цього завдання шкільної літературної освіти сприяють методи інтерактивного особистісно орієнтованого навчання, зокрема: «Мікрофон», «Акваріум», «ПРЕС», «Займи позицію», «Мозаїка», «Активне слухання», «Мозкова атака», «Перефразування», «Читання з позначками», «Читання із зупинками», «Сенкан», «Кубування», «Грунування», «Вільне письмо», «Есе», «Діаграма Вена» тощо. Такий урок літератури будується на діяльній основі: учень активно працює індивідуально, в парах, групах чи кооперативно на всіх етапах заняття, навчаючись самостійно здобувати знання і застосовувати їх у різних видах навчальної та життєвої діяльності; учень постійно

знаходиться в ситуації вибору (змісту уроку, виду завдань, способу опрацювання навчального матеріалу). Зауважимо, що у старших класах методично доцільно застосовувати дослідницький метод у процесі вивчення художнього твору, оскільки учні вже мають базові предметні знання, достатні вміння аналізувати та інтерпретувати художній твір, зокрема й у різних контекстах. Запитання і завдання проблемного характеру активізують мислення школярів, створюють інтелектуальну атмосферу, налаштовують на діалог із твором. Цьому, передусім, сприяє робота у групах, де учні-лідери (координатори) визначають методи, прийнятні для виконання певного завдання, а інші представники груп виконують творче завдання. Таким чином, використання інтерактивних особистісно орієнтованих методів і прийомів літературного навчання заохочує учнів до активного художнього пізнання, допомагає глибокому осмисленому засвоєнню навчального матеріалу та створює умови для їхньої самореалізації.

Отже, особистісно орієнтоване літературне навчання як одна з перспективних сучасних педагогічних технологій передбачає позиціонування учня-читача як активного суб'єкта навчальної діяльності, створення оптимальних умов для підвищення його інтелектуального рівня, повноцінного гармонійного духовно-естетичного розвитку, сприяє виявленню індивідуальних здібностей, творчого потенціалу та формуванню читацької компетентності в цілому.

Оскільки важливою ознакою особистісно орієнтованого навчання є врахування суб'єктного досвіду кожного учня, що «спершу розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти» [404, с. 31], то увиразнюється значимість художнього пізнання твору як потужного чинника особистісного розвитку школярів, особливо в старших класах. Накопичений учнем-читачем у процесі художнього сприймання досвід пізнання та самопізнання є одним із джерел розвитку особистості, що актуально в контексті сучасного суб'єкт-суб'єктного (Н. Бібік, А. Плигін, О. Савченко, Г. Селевко А. Хуторської) та інтерсуб'єктного навчання (Г. Токмань, В. Уліщенко).

На думку методистів, вивчення художньої літератури в школі традиційно має людинознавче значення, оскільки домінантою кожного твору є особистість та художнє відображення її вчинків і помислів. Із огляду на це аргументованим є пояснення психологів, що у процесі художнього пізнання читач розкриває безмежне роз-

маїття індивідуальних особливостей художніх образів, усвідомлює суперечності їхніх характерів, що в цілому дозволяє осмислити власну особистісну сутність та шляхи самовираження [312, с. 3-4]. Так, на уроках літератури школярі пізнають загальнолюдські моральні цінності, художньо відображені в конкретному творі, що, безперечно, має вплив на їхнє особистісне становлення. Однак актуальними й нині залишаються застереження учених щодо недопустимості розгляду художнього твору лише у процесі бесіди з учнями на морально-етичні теми, тобто обмеженого розуміння літературної освіти як процесу виховання. Тому переконливим видається твердження В. Данилова, одного з прогресивних методистів початку минулого століття, що «основною педагогічною помилкою, яка впливала і продовжує впливати на неправильну постановку викладання літератури в школі, була оцінка її не з боку властивостей, якими володіє художня творчість, як особливий вид мислення, а з боку її змісту» [103, с. 11]. Проголошувалася думка, що визначення мети вивчення літератури лише її моральним впливом на учнів видається недостатньо правильним, оскільки їхня морально-етична оцінка художнього твору є суб'єктивною (хоча й сприяє зміцненню моральних якостей), однак не дозволяє сформувати розуміння літератури як виду мистецтва [103, с. 19-20]. Зауважимо, що подібна упередженість щодо трактування завдань шкільної літературної освіти спостерігалася також і в 30-ті рр. ХХ століття в контексті комплексного навчання, за умов реалізації якого літературі як навчальному предмету відводилася другорядна, ілюстративна роль.

Таким чином, для глибокого сприйняття художнього твору учень-читач повинен мати певні моральні переконання та відповідну читацьку кваліфікацію, що надає йому можливість за зовнішньою формою художнього слова розкрити внутрішню форму та збагнути ідейний зміст зображеного автором. Отже, вплив художнього твору на особистість, як справедливо зазначав Б. Степанишин, зумовлюється рівнем її навченості, начитаності, що нині співвідноситься із поняттями ключових і предметних компетентностей, сформованість яких визначає рівень образного мислення та художнього сприймання учнів як важливого чинника їхнього особистісного розвитку.

Зазначимо, що наприкінці минулого століття таку методичну ідею переконливо обґрунтував А. Лісовський. Вчений-методист

пояснює, що естетичне сприймання «уможливлює досягнення моральної висоти позиції письменника, «зачарування добром, правдою і красою», носіями яких виступає художній твір» [186, с. 6]. Моральність виступає наслідком естетичного впливу мистецтва слова на читача, що зумовлено його емоційно-розумовим проникненням у зміст, форму та виразність художнього образу. Таким чином, морально-естетичний вплив на учня-читача є дієвим за умов контекстного сприймання художнього образу. У процесі його характеристики в учнів виробляються вміння об'єктивно сприймати зміст твору, визначати прийоми його творення (форму), тобто удосконалюються їхні аналітичні здібності. «Спосіб навчальної роботи, — переконує І. Якиманська, — це не просто одиниця знання, а особистісне утворення, де як у сплаві об'єднані мотиваційно-потребнісні, емоційні та операційні компоненти» [404, с. 37]. Пропорційною глибини осмислення твору є виразність емоційного сприйняття читачем внутрішньої форми художнього образу (за О. Потебнею), оскільки досягнення контекстного значення художнього слова є умовою проникнення у сенс авторського задуму в конкретній текстовій ситуації. Зауважимо, що свого часу О. Дорошкевич слушно пропонував для досягнення необхідної навченості школярів застосовувати метод евристичної бесіди, яка проводиться у системі задалегідь розроблених питань за твором, що сприяє формуванню вміння аргументувати власні переконання та розвитку інтелектуального потенціалу учнів у цілому [111, с. 8-9]. Осмислити дії, мотиви поведінки та наслідки вчинків літературних персонажів допомагає учням виконання пізнавальних завдань. Як зазначає В. Паламарчук, такі завдання повинні мати яскраво виражену особистісну та виховну спрямованість, що досягається шляхом їх проблемного формулювання, відтак зумовлюючи розумове напруження та активізацію морального досвіду учнів-читачів [248, с. 25]. Так, розробляючи предметно-дидактичну модель особистісно орієнтованого навчання, актуальну й у методичному аспекті, сучасні вчені-дидакти вказують на доцільність практикування системи диференційованих навчальних завдань різної складності та обсягу, що засвідчує спрямованість педагогічного процесу на поетапне формування предметних знань учнів і способів їх засвоєння, а також корелює з ідеєю індивідуалізації шкільного навчання [257, с. 32]. Отже, розвиток шкільної літературної освіти кінця ХХ — початку ХХІ сто-

ліття характеризується увиразненням інтелектуального аспекту особистісно орієнтованого навчання.

У контексті завдань особистісно орієнтованого навчання актуалізується проблема оцінювання його результатів, вимоги до яких сформульовано у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та чинних навчальних програмах із української літератури. На підставі результатів оцінювання можливим є структурування учнівських колективів за рівнями успішності в межах класу, школи тощо, що обумовлює диференціацію навчання та дотримання особистісно орієнтованого підходу. Така організація навчальної діяльності передбачає індивідуальний розвиток кожного учня та мотивує його до самовдосконалення, що є важливою умовою реалізації ідей особистісно орієнтованої шкільної літературної освіти. Зважаючи на те, що основним засобом оцінювання знань і вмінь учнів є виконання навчальних завдань, зростають вимоги до розробки їх типів залежно від змісту програмового матеріалу, інтелектуальних здібностей учнів, вимог до рівня їхньої навченості, вихованості та особистісного розвитку, що відповідає специфіці особистісно орієнтованого навчання. Застосовуючи різні форми і способи перевірки та оцінювання навчальних досягнень школярів, пріоритетом сучасної шкільної літературної освіти, що визначається емоційно-логічним характером та індивідуалізованою спрямованістю, повинна залишатися орієнтація на гармонійний розвиток особистості учня.

Специфіка особистісно орієнтованого уроку літератури обумовлює наявність високого рівня професіоналізму вчителя-словесника, зокрема його обізнаність із віковою психологією школярів та особливостями сприйняття учнями-читачами художніх творів. Необхідно вміти створити комфортну психологічну атмосферу на уроці, зокрема зважати на настрій учнів, посилено завантажувати їх роботою, акцентувати на важливості взаєморозуміння та взаємопідтримки в класному колективі. Вчителеві варто дбати, щоб школярі були активними й відповідальними суб'єктами навчання, вміли порівнювати й оцінювати різні підходи до вивчення матеріалу, використовували можливість робити вибір і відстоювати свою позицію, давали власну оцінку вивченому та толерантно ставилися до суджень інших.

Педагогічна культура вчителя визначається виявлянням поваги до учнів незалежно від їхніх успіхів у навчанні, його здат-

ністю виважено реагувати на неправильні відповіді й помилки школярів. Оцінюючи пізнавальну й виховну значимість особистісно орієнтованого уроку літератури для розвитку учнів, учителів важливо вміти констатувати траєкторію змін у їхній навчальній діяльності, тобто розуміти, які пізнавальні й особистісні завдання вирішувалися на кожному етапі заняття та якими надбаннями в особистісному розвитку школярі оволоділи (вміння вчитися, спілкуватися, виявляти взаємодопомогу, бути відповідальними, вміти ставити ціль та її досягати, виявляти здатність до рефлексії тощо).

Отже, особистісно орієнтоване навчання на уроках української літератури, що спрямоване на активізацію суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу, передбачає діяльнісний підхід до його організації, врахування суб'єктного досвіду учнів-читачів та сприяє формуванню у них предметної читацької та ключових компетентностей, є однією із виразних тенденцій розвитку сучасної шкільної літературної освіти.



## 4.4. Компетентнісна спрямованість навчання української літератури

Сучасні процеси глобалізації, що обумовлюють інтеграцію країн у світове співтовариство політичної, економічної та культурної взаємодії, посилюють відкритість національних систем для взаємовпливу в різних галузях, зокрема і в освітній. Якісна освіта як важливий чинник економічного та культурного розвитку країни, зорієнтована на переосмислення цілей і результатів, модернізацію змісту, що супроводжується процесами стандартизації, реалізацією ідей особистісно орієнтованого, компетентнісного та профільного навчання, оптимізацією методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності на уроці. Як стверджує О. Савченко, компетентнісна освіта — це «особистісно-діяльнісна, результативна освіта; вона зміщує акценти на здатність особи до практичних дій у певному контексті» [320, с. 137]. Модифікація знанневої моделі освіти на компетентнісну простежується в новій редакції Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2011), у нормативах якого виокремлюється в одну із основних тенденцій сучасного етапу її розвитку.

«Компетентнісно спрямована освіта, — зазначає І. Єрмаков, — передбачає внесення суттєвих змін у змістову, проектно-технологічну, виховну, управлінську архітектуру української школи» [118, с. 58]. У контексті завдань сучасної шкільної освіти актуалізується проблема формування та розвитку ключових (базових) і предметних компетентностей учнів, набуття яких сприяє активній діяльності й конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Ключовим поняттям нової парадигми шкільної освіти є *компетентнісний підхід*, що визначається як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [273]. Компетентнісний підхід до навчання, результативними ознаками якого є набуття учнями програмових знань, формування компетенцій і компетентностей, передбачає пріоритет пізнавальної діяльності учнів, оскільки за таких умов суб'єкт навчання активно розвивається як особистість.

Сукупність ключових і предметних компетентностей відображено у змісті, меті й завданнях Державного стандарту базової

вої і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах і сформульовано у вимогах до навчальних досягнень школярів. О. Савченко пояснює, що «переосмислення та переструктурування всіх компонентів змісту освіти на засадах компетентного підходу передбачає включення результативної частини і розвиток рефлексивно-оцінної діяльності учнів, що дає вчителям можливість здійснювати моніторинг засвоєння школярами компетентностей» [320, с. 70]. Отже, компетентна освіта зорієнтована на осмислення учнями власних розумових дій, ціннісних ставлень та прогнозування педагогом очікуваних результатів навчання, використання нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів.

«Компетентність сьогодні, — стверджується у Пояснювальній записці до навчальних програм із української літератури, — вважається передумовою успішної самореалізації випускника в суспільстві й передумовою розвитку самого суспільства, адже компетентнісний підхід передбачає активну участь школярів у процесі навчання, зокрема широке використання самостійної роботи, а також роботу в парах, невеликих групах, проектну діяльність, тобто спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості» [222, с. 1].

Реалізація компетентно зорієнтованого навчання вимагає глибокого обґрунтування змісту дефініцій «компетентність» та «компетенція», взаємозв'язків між ними, подолання термінологічних розбіжностей, їх суперечливого викладу, навіть у межах однієї освітньої галузі. Ретроспектива дослідження поняття *компетентності* у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі засвідчує неоднозначність розуміння його сутності, що обумовлюється нечіткою диференціацією між процесом закінчення формування учнівських умінь (те, чому особистість може навчитися, вправляючись у використанні вже існуючих засобів і способів досягнення цілей) і початком вироблення здібностей (те, що дозволяє особистості самостійно знаходити засоби і способи досягнення особистих цілей). У зарубіжній педагогіці зону поєднання цих дефініцій називають *компетентністю*, що асоціюється зі складною системою дій, спрямованих на досягнення конкретних стандартів. Російські науковці традиційно називали сформовані в процесі навчання практичні, інтелектуальні та духовні якості особистості як «перенесення навичок» (О. Кабанова-

Меллер), «системність знань» (В. Давидов), «узагальнення дій» (П. Гальперін), «функціональна грамотність» (О. Леонт'єв). Безперечно, характерна для психолого-педагогічної науки суміжність термінів зумовлює необхідність трактування понять учнівських умінь та навичок із обов'язковим урахуванням класичних педагогічних надбань та сучасних освітніх інноваційних процесів.

Компетентність як педагогічну категорію досліджували зарубіжні вчені В. Кальней, С. Крашен, Дж. Равен, М. Роменвіль, С. Сміт, П. Хейджер, Д. Химз, Н. Хомський, [309], зокрема, російські — Д. Єрмаков, І. Зимняя, А. Маркова, Г. Селевко, А. Хуторський, С. Шишова [116; 129; 331; 389]. Загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській шкільній освіті представлено в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, С. Калашнікової, В. Лугового, Н. Мединської, О. Пометун, О. Савченко, В. Слінчук, С. Трубаčeвої [27; 146; 161; 162; 195; 213; 267; 320; 340]. Характеристика компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн представлена в дослідженнях вітчизняних науковців Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Овчарук [161; 194]. Методичні аспекти проблеми компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти в школах України розроблено вченими О. Ісаєвою, О. Ратушняком, О. Шкловською, В. Шуляром, Т. Яценко [140; 310; 396; 397; 399; 408; 412; 414; 415; 423; 437; 438; 442; 443; 444; 449].

В українській і зарубіжній педагогіці найбільш поширеним є визначення *компетентності* як сукупності взаємопов'язаних якостей учня (знання, вміння, навички, способи діяльності, ціннісно-світоглядні орієнтації), сформованих у процесі навчання та необхідних для якісної продуктивної діяльності. Міжнародна організація Рада Європи характеризує *компетентність* як «загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання» [194, с. 135]. У дослідженнях європейських науковців *компетентність* подається як «здатність індивіда успішно відповідати складним вимогам у конкретному контексті шляхом мобілізації психо-соціальних ресурсів, включаючи як когнітивні, так і некогнітивні аспекти» [447, с. 43]. У вітчизняних нормативних документах *компетентність* трактується як набута у процесі навчання «інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [273].

Унаслідок наукових дискусій визначено такі основні характеристики поняття «компетентність»:

- використання компетентності завжди відбувається в певному контексті (зокрема у навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, завдяки якому формується компетентність;
- для визначення сформованості компетентності необхідні чіткі затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити за певний час [194, с. 133].

Отже, *компетентність* — це інтегрований результат освіти, що акумулює:

- *знання*, однак на відміну від традиційного поняття, передбачає трансформацію різноманітної інформації у форму результативної власної діяльності (реальної чи мислинневої);
- *уміння* використовувати набуті знання в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, що, на відміну від усталеного трактування, вдосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а в процесі інтеграції з іншими компетенціями;
- *навички (діяльність)* як спосіб здобуття знань, які відрізняються від класичного розуміння цього поняття тим, що є усвідомленими;
- *цінності, критичне мислення*, тобто адекватне оцінювання учнями власних знань, умінь та навичок, а також перспективи їх практичного використання.

Сутність поняття «компетентність» не вичерпується розумінням її лише як набуття фактичних знань, а передбачає оволодіння учнем певною компетенцією. У Державному стандарті термін «компетенція» пояснюється як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [273]. *Компетенція*, як зазначає Н. Бібік, — це «...відчужена від суб'єкта задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [115, с. 409]. Компетенції реалізуються в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках та є показником якості шкільної освіти загалом.

Ідея компетентнісної освіти, що виникла у США в 60-ті роки ХХ століття та набула подальшого розвитку в європейських країнах, обумовлювалася необхідністю переорієнтації навчально-виховного процесу із накопичення учнем фактичної навчальної інформації на формування його особистісних характеристик для цілеспрямованої реалізації набутих знань та вибору способів діяльності у конкретних життєвих та професійних ситуаціях [194, с. 130-131].

Вітчизняні науковці О. Савченко та О. Локшина, посилаючись на дослідження американського вченого П. Хейджера, подають періодизацію компетентнісно зорієнтованого навчання:

- перший етап — 60-70-ті роки ХХ століття — характеризується як час так званого «компетентнісного руху» в освіті, започаткованого у США та Європі під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;
- другий етап — 70-90-ті роки ХХ століття — пов'язаний із визнанням у міжнародній педагогічній спільноті ідей компетентнісного навчання, зокрема й в загальній середній освіті та дослідженням сутності ключових компетентностей;
- третій етап — кінець ХХ - перші десятиліття ХХІ століття — період трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади в аспекті модифікації їх змісту та підходів до моніторингу знань особистості [320, с. 139; 194, с. 131].

Зауважимо, що етапність утвердження компетентнісного навчання вказує на *усталеність тенденцій розвитку шкільної освіти*. Так, започатковане в 60-х роках минулого століття програмоване навчання передбачало модульне структурування змісту навчального матеріалу, зокрема визначення його об'єму, порядку та термінів засвоєння учнями. Таке дозоване здобуття програмових знань сприяло їх упорядкуванню, систематизації та поглибленню. Нині вимоги щодо унормування рівня учнівських знань та вмінь, що є компонентами ключової та предметної компетентностей школярів, офіційно задекларовано в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) [273]. Таким чином, ідеї програмованого навчання набули логічного втілення в ході послідовного впровадження принципів компетентнісного навчання.

Сучасна педагогіка трактує вміння, що формуються в процесі репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності учнів, як здатність суб'єкта виконувати розумові дії у стандарт-

них та нестандартних навчальних і життєвих ситуаціях. Відомо, що саме для 80-х років ХХ-го століття характерними були активні пошуки ефективних педагогічних моделей, впровадження яких підвищує рівень навчальних досягнень учнів та якість шкільної літературної освіти загалом. Зазначимо, що коло питань, у яких добре розуміється суб'єкт освіти, нині трактується як компетентність у навчанні [115, с. 408]. Так, визначені в навчальній програмі з української літератури (1984) вимоги до предметних знань і вмінь учнів частково корелюють із настановами сучасного компетентнісного навчання, що підтверджує неперехідність тенденцій розвитку шкільної літературної освіти [293]. У Пояснювальній записці до цієї програми наголошувалося на необхідності знання змісту програмових творів, оволодіння навичкам виразного читання напам'ять, теоретико-літературними поняттями, а також осмислення художньої своєрідності текстуально виучуваних творів тощо, відповідно до вікових особливостей школярів. Характерно, що розвиток загальнонавчальних і читацьких умінь учнів можна співвіднести із процесом формування ключових та предметних компетентностей, що визначають специфіку сучасної шкільної літературної освіти. Учнівські вміння авторами вказаної навчальної програми диференційовано на вміння аналізу й оцінки художнього твору (тобто, інтелектуальні вміння) та мовні вміння (тобто, вміння з розвитку мови). Окрім того, визначалися дидактичні засоби для цілеспрямованого формування зазначених умінь, що обумовлювало підвищення компетентнісного потенціалу учнів-читачів [293, с. 7].

Отже, характерні особливості програми з української літератури (1984), що виявлялися у структуруванні змісту літературної освіти та конкретизації навчальних умінь учнів, були передумовами зародження ідей компетентнісно зорієнтованого навчання ще на початку 80-х років ХХ століття.

Пореформена доба вимагала інноваційного підходу до формування змісту і забезпечення якості шкільної літературної освіти, що зумовлювало підготовку нових навчальних програм та визначення вимог щодо знань і вмінь учнів-читачів. Так, у Пояснювальній записці до Проекту програм із української літератури для середньої загальноосвітньої школи (1988) вказувалося, що «...художня література має вивчатися як мистецтво слова, образне вираження духовного життя народу. Аналітико-синтетична

робота з творами допомагає учневі повніше осягати їх ідейно-художній зміст, виявляти конкретно-історичне та загальнолюдське значення зображеного письменником, формувати морально-естетичні ідеали, освоювати методологічні принципи оцінки явищ словесного мистецтва, підносити на вищий рівень культуру сприймання його» [302, с. 1]. Тому задекларована в програмі норма щодо рівня літературної підготовки школярів співвідноситься з розумінням читацької компетентності як сучасної педагогічної категорії.

Регламентовані в Програмі з української літератури для середньої загальноосвітньої школи (1990) вимоги щодо розвитку учнівських знань та формування умінь у процесі опрацювання художнього твору можна вважати ідентичними із попередньою програмою, однак вони були доповнені настановою щодо необхідності організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці літератури, спрямованої «...на прищеплення учням любові до літератури, на вироблення умінь проникати в художню тканину твору, розуміти його ідейно-тематичний зміст» [294, с. 1]. Зауважимо, що директиви навчальної програми 1990 р. (період активізації ідей компетентнісного навчання в країнах зарубіжжя) корелюють із поняттям читацької компетентності — унормованим результатом літературної освіти школярів.

III етап утвердження компетентнісного навчання (кінець ХХ — перші десятиліття ХХІ століття) характеризується актуалізацією проблеми стандартизації змісту сучасної шкільної літературної освіти та об'єктивного визначення її якості (ДПА, ЗНО тощо). Реалізація компетентнісної моделі освіти передбачає реформування її змісту як головного чинника результату навчання. Так, О. Савченко стверджує, що зміст загальної середньої освіти — це «педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності (у т.ч. й творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості (І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський та ін.)», розуміння якого корелює із поняттям ключових компетентностей, задекларованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [115, с. 322]. У чинному документі *ключова компетентність* трактується як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяль-

ності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [273]. Поняття *ключової компетентності* у дослідженні Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) визначається як таке, що «надає особистості можливість ефективно брати участь у різних сферах суспільного життя і сприяє підняттю якості цього життя та розвитку індивідуумів» [446]. Таким чином, ключова компетентність, що трактується як комбінація взаємопов'язаних когнітивних навичок, ставлень, мотивацій, емоцій та інших соціальних складників, є пріоритетною щодо успішної соціальної реалізації особистості.

В аспекті означеної проблеми викликає інтерес класифікація ключових компетентностей, представлена О. Локшиною на основі опрацювання дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній середній освіті», проведеного Європейською комісією під адмініструванням EURYDICE:

- перша група — вміння читати, писати та лічити;
- друга група — «загальні навички», що є предметно-незалежними, оскільки не формуються окремими навчальними предметами (уміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитися, бути лідером);
- третя група — персональні компетентності (самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність);
- четверта група — соціальні або міжособистісні компетентності (повага до культур і традицій, підтримка професійних стосунків, активна участь у житті громади);
- п'ята група — ІКТ-компетентності як ключ до успішного функціонування у суспільстві знань;
- шоста група — володіння іноземними мовами для життя у багатокультурному просторі;
- сьома група — наукова грамотність як здатність застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для розуміння й прийняття рішень про світ природи та тих змін, що спричинені діяльністю людини [194, с. 138-139].

Важливо зауважити, що відповідно до законодавства Європейського Союзу розроблені документи мають здебільшого рекомендаційний характер, однак в умовах інтеграційних процесів позитивний досвід становлення європейської компетентнісної освіти активно враховується іншими країнами для модернізації національних систем освіти. Так, на основі вивчення зарубіжних



джерел та аналізу вітчизняного педагогічного досвіду, українські вчені Н. Бібік, С. Бондар, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева визначають сукупність ключових компетентностей, задекларованих у оновленому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011):

- уміння вчитися (навчальна);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність із інформаційних і комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язбережувальна [161, с. 91; 320, с. 14].

У процесі вивчення навчальних дисциплін формуються *предметні компетентності*, що характеризуються як «набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань» [273]. У Державному стандарті освіти *предметні (галузеві) компетентності* диференціюються на комунікативну, *літературну*, мистецьку, міжпредметну естетичну, природничо-наукову, математичну, проектно-технологічну, інформаційно-комунікаційну, суспільствознавчу, історичну та здоров'язбережувальну.

Предметний етап формування *літературної компетентності* пов'язаний із засвоєнням шкільних курсів «Українська література», «Зарубіжна література» та «Літератури національних меншин України», що серед гуманітарних дисциплін мають особливе значення, оскільки сприяють формуванню гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків, національної свідомості, громадянської позиції учнів.

Необхідно зазначити, що в змісті законодавчого документу не унормовано визначення *літературної компетентності* як ключового поняття сучасної літературної освіти. На нашу думку, наявна неуніфікованість концептуальних дефініцій шкільного компетентнісного літературного навчання спричинює термінологічні розбіжності в їх трактуванні вченими-методистами та недостатнє розуміння вчителями-словесниками важливості реалізації його концептуальних ідей на уроках літератури. Окрім того, спостерігається порушення дидактичного принципу наступності й перспективності навчання, згідно якого важливо дотримуватися кореляції

основних дефініцій читацької діяльності учнів на різних етапах шкільної компетентісно-зорієнтованої літературної освіти. Так, у «Державному стандарті початкової загальної освіти» метою літературного читання визначено формування читацької компетентності учнів, що є «базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності», однак у «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» поняття «*читацької компетентності*» не декларується, натомість вказується на необхідність формування *літературної компетентності* учнів 5-11 класів на уроках літератури [275; 273]. Отже, неузгодженість наукових дефініцій є одним із факторів проблематичності впровадження компетентісного підходу в шкільній практиці навчання літератури.

Необхідність подолання наявних суперечностей обумовлює можливість представлення власного розуміння компетентісних аспектів сучасної шкільної літературної освіти. На нашу думку, поняття *читацької компетентності*, на відміну від *літературної*, є більш містким та методично виправданим. Незаперечним є той факт, що для сучасних учнів художня книга втрачає своє призначення як основного джерела художньої інформації, а читання як одного із основних засобів зацікавлення творами словесного мистецтва. Сучасні інформаційні та комунікаційні засоби створюють ілюзію повноцінного еквівалента художнього твору, однак саме *читання* є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості. Читання — це здатність учня-читача до глибокого усвідомлення прочитаного твору, один із основних чинників його саморозвитку, тому ефективність читання визначаємо рівнем сформованості *читацької компетентності* як пріоритетного компонента загальноосвітньої підготовки школярів.

Вітчизняні педагоги, психологи й методисти (Я. Андреева, О. Ісаєва, О. Куцевол, В. Мартиненко, О. Савченко, Е. Соломка, В. Уліщенко, А. Усатий, Н. Чепелева, О. Шкловська, Т. Яценко та інші) виокремлюють *читацьку* (а не літературну) *компетентність* як інтегровану особистісну якість, що формується й розвивається у процесі шкільного літературного навчання, а також удосконалюється протягом життя [4; 142; 180; 207; 320; 350; 377; 445]. Концептуальні засади щодо методичного поняття *читацької компетентності* (або *компетенції* у визначенні деяких авторів) закладено в дослідженнях О. Ісаєвої, В. Уліщенко, А. Фасолі,

Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших. Так, О. Ісаєва акцентує на тому, що формування *читацької компетентності* учнів є важливим компонентом у системі літературної освіти та визначає структуру *читацької компетентності* як поєднання когнітивного та комунікативного складників [140]; В. Уліщенко досліджує проблему формування *читацької компетентності* учнів у процесі аналізу модерністських епічних творів [377]; А. Фасоля виокремлює *читацьку міжпредметну та читацьку предметну компетентності* [381]; Н. Чепелева окреслює особливості розвитку *читацької компетентності* учнів старших класів у процесі вивчення курсу української літератури [393]; А. Вітченко визначає *читацьку компетентність* як інтегративний показник літературного розвитку учнів, що формується й удосконалюється у процесі взаємодії з твором шляхом опанування основних компетенцій (рецептивної, емоційно-емпативної, когнітивно-рефлексивної, художньо-комунікативної, словесно-творчої, інтерпретаційної) [69]; О. Ратушняк компетентність учня-читача співвідносить із розумінням *інтерпретаційної компетентності* як комплексу літературних знань, специфічних умінь і навичок (аналітичного читання, критичного мислення, аналізу та аргументації, самостійності, співробітництва, планування тощо) та індивідуальних якостей (емоційних, пізнавальних, комунікативних, інтелектуальних тощо), що передбачають здатність оперувати методами і видами інтерпретаційної діяльності, необхідними для адекватного сприймання, розуміння й тлумачення художніх творів [310]; С. Сафарян *читацьку компетентність* трактує як здатність учня до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів із метою організації та реалізації ефективної взаємодії з художнім твором [326].

Однак дехто з дослідників, зокрема В. Шуляр, предметною вважають *літературну компетентність* та пояснюють її як сталу якість літературної особистості читача, що забезпечує нерозривну єдність її літературної спрямованості та літературного досвіду в системі духовно-мистецької, літературної та читацької діяльності [399, с. 136]. Наголошується не лише на необхідності набуття учнями знань про художні твори та їх авторів, різні літературознавчі поняття, а й на важливості формування особистісного ставлення до конкретного твору, оцінних суджень про явища мистецтва слова та літературний процес, розвитку літературно-ху-

дожного світогляду, ціннісних орієнтацій та читацьких інтересів тощо. Зв'язок предметної, тобто *літературної*, компетентності зі специфічними компетенціями учнів щодо читацької діяльності вчений висвітлює, включивши до їх переліку такі, компетенції: прогностична, проєктувальна, конструкторська, когнітивна, візуалізаційна, риторична тощо [399, с. 142-145]. Описано змістове наповнення предметних компетенцій у контексті когнітивної проєктно-конструкторської читацької діяльності учнів, що засвідчує *тенденцію компетентнісного розвитку вітчизняної методичної науки*.

Для нашого дослідження переконливим є визначення О. Савченко *читацької компетентності* як «результату взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання» та її твердження, що «*читацька компетентність* поєднує чотири характеристики читацької діяльності — технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну» [320, с. 142].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних, теоретико-літературних та методичних досліджень щодо читацької діяльності особистості розуміємо *читацьку компетентність* як узагальнене поняття, як здатність до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості. *Читацька компетентність* не обмежується її розумінням лише як психологічної або інтелектуальної даності особистості, а визначається рівнем успішності читацької діяльності учня, його здатністю до виконання значного спектру завдань із літератури та вирішення проблем із метою досягнення позитивного результату.

У тлумаченні читацької компетентності її *особистісний* складник — це художні здібності, естетична чуттєвість, творча уява учня, здатність до усвідомлення ідейно-емоційної структури художнього твору, сформованість умінь діалогічного мислення.

*Когнітивний* складник передбачає, що читання текстів є пізнавальною діяльністю учнів, у процесі якої враховується їхній читацький досвід, згідно чого визначається ефективність опрацювання програмових художніх творів, біографічних матеріалів про

письменників, теоретико-літературних джерел, рівень усвідомлення специфіки художньої мови, індивідуального стилю митця, інтегративного сприйняття художнього явища в контексті світового літературного процесу.

*Комунікативний* складник виявляється в особливій формі спілкування: автор — текст, автор — читач, читач — текст.

*Ціннісний* складник — це діалогічна взаємодія між учнем-читачем, автором та героями художнього твору (характеристика літературних героїв, розуміння підтексту, прогнозування подальшого розвитку подій у творі, визначення його художньо-естетичної значимості).

Зауважимо, що окреслені характеристики забезпечуються взаємопов'язаною реалізацією змістових ліній різних шкільних літературних курсів (емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна), які представлено у програмових державних вимогах до навчальних досягнень учнів.

Рівень оволодіння учнями *читацькою компетентністю* визначається набутими предметними компетенціями. Як слушно наголошує Н. Бібік, «компетенції охоплюють не лише когнітивні й операційно-технологічні складові, а й мотиваційні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях. У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для чітких вимірників навчальних досягнень учнів» [27, с. 2]. Принагідно зазначимо, що у змісті літературного компоненту (на відміну від мовного) освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної середньої освіти не виокремлено предметні компетенції, які є необхідними для формування задекларованої у нормативному документі літературної компетентності учнів.

Із огляду на дискусійний характер змістового наповнення чинного Державного стандарту щодо компетентнісної літературної освіти, допускаємо можливість визначати *предметну компетентність* як *читацьку* та трактувати її як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, сукупність таких предметних компетенцій:

- *загальнокультурна* — розуміння художньої літератури як частини світової культури, її специфіки як мистецтва слова, емоційне сприйняття й глибоке осмислення творів, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури;

- *власне читацька* — знання найважливіших етапів розвитку літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, змісту і проблематики творів, обов'язкових для текстуального вивчення, здатність до творчого прочитання художнього твору та особистісного осмислення авторського задуму, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, розуміння специфіки мови твору та індивідуального стилю письменника, сформованість читацької культури учня (персональне коло читання);
- *ціннісно-світоглядна* — розуміння світоглядних категорій, духовно-моральних ідеалів, що знайшли художнє відображення у програмових творах, уміння обґрунтовувати власну моральну позицію, сформованість гуманістичного світобачення, усвідомлення значущості художньої літератури для духовного розвитку та самореалізації особистості;
- *комунікативно-мовленнева* — знання норм української літературної мови, вільне володіння основними видами мовленнєвої діяльності та її активізація, використання функціональних стилів мови в мовленнєвій практиці, здібність до написання творчих письмових робіт різного жанру;
- *інформаційно-комунікаційна* — оволодіння навичками самостійного й продуктивного опрацювання різних джерел інформації (робота з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, з довідниковою літературою, використання ресурсів Інтернет-сайтів).

Додатково конкретизуємо поняття «*власне читацька*» компетенція, що співвідноситься з формуванням таких читацьких умінь учнів у процесі вивчення літератури:

- уміння, що впливають на розвиток емоційної сфери учнів, зокрема адекватне сприймання прочитаного, розуміння та пояснення власних емоційних переживань;
- уміння, що сприяють розвиткові інтелектуально-образного мислення учнів, зокрема розуміння й сприйняття образної природи мистецтва (уявляти художнього героя, образ природи, розвиток подій у художній логіці твору, порівнювати епізоди, персонажі, авторські оцінки, робити художні узагальнення на основі асоціативного мислення), розуміння слова як першоелемента художнього тексту (усвідомлювати художнє слово як деталь тексту, розуміти слово в лексичному

контексті, пояснювати символіку, підтекст, роль деталі в образному контексті художнього твору), осягнення логіки твору як розвитку авторського задуму (розуміти позицію автора в тексті, спостерігати за розвитком авторського ставлення до зображеного), висловлення особистісної оцінки прочитаного на основі глибокого осмислення авторського задуму.

Таким чином, *предметні компетенції* як результат взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів виявляються в розумінні художньої літератури як невід'ємного складника рідної і світової культури, усвідомленні специфіки літератури як виду мистецтва, знанні художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, умінні аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художніх ознак, оцінювати авторську позицію та способи її вираження, використанні теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору, розвитку здібностей щодо створення усних і письмових творчих робіт, переконливому використанні набутих на уроках літератури предметних знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

Отже, цілеспрямований розвиток *читацької компетентності* є результатом взаємодії знань, умінь і навичок учнів, їхнього читацького досвіду й ціннісних орієнтирів, що виявляються в процесі роботи над художнім текстом.

Орієнтуючись на представлену нами європейську класифікацію із семи груп ключових компетентностей, обґрунтуємо сутність предметних компетенцій, набуття яких забезпечує формування *читацької компетентності* учнів як інтегрованої особистісної якості. Критичний огляд переліку компетентностей (за класифікацією О. Локшиної) дає можливість провести певні порівняння в аспекті досліджуваної проблеми [194, с. 138-139].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти *загальнокультурна компетентність* визначається як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [273]. Культурологічною лінією цього нормативного документу окреслено усвідомлення учнями творів художньої літератури як склад-

ника мистецтва, цінностей світової художньої культури, розкриття літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті.

Представлена у нашому дослідженні *загальнокультурна компетенція* як предметна передбачає сприйняття учнями художньої літератури як складника світової культури та усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури, частково корелює з поняттям *соціальної компетентності*, визначеної у класифікації О. Локшиної, а також задекларованої у чинних програмах із української літератури [222, с. 101-102; 281, с. 4]. Так, у навчальній програмі «Українська література» (5-9 класи) зазначено, що формуванню особистості та її самореалізації сприяють *соціальні компетентності*, які, перш за все, залежать від розвитку в учнів *загальнокультурної компетенції* [222, с. 101-102]. Загалом, *соціальні компетентності* як програмова вимога до учнів у шкільному курсі української літератури корелюють із *другою, третьою та четвертою групами компетентностей* за класифікацією О. Локшиної.

Визначені у навчальних програмах із української літератури *мотиваційні та функціональні компетентності* є наскрізними та в певній мірі реалізуються в різних групах ключових компетентностей учнів [222, с. 102; 281, с. 4]. Розвиток соціальних, мотиваційних та функціональних компетентностей передбачає набуття суб'єктом навчання знань із літератури та формування читацьких умінь і навичок, відповідних ставлень до творів мистецтва слова, забезпечує необхідний рівень осягнення ідейно-естетичного значення творів художньої літератури, що в цілому можна охарактеризувати як сформованість *читацької компетентності* учнів.

*Власне читацька компетенція*, яка передбачає вимоги до творчого та виразного читання літературних творів, означає здатність учнів вступати в діалог із епохою і культурою, відображеними в художніх творах, співпереживати з літературними героями, розуміти специфіку мови твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів, розвиненість усного і писемного мовлення школярів, сформованість їхнього кола читання, що корелює, головним чином, із *першою групою компетентностей* (вміння читати, писати та лічити). Тобто, простежується певна аналогія з програмовими настановами щодо мовленнєвої та читацької культури учнів [222, с. 99]. У пояснювальній записці до чинної навчальної програми з української літератури для 5-9 класів указується на необхідність фор-



мування в учнів належного рівня умінь читати й усвідомлювати ідейно-естетичний зміст програмових творів, на важливість розвитку читацького інтересу до художньої літератури загалом. Так, зазначається, що згідно з віковими особливостями сприймання літератури, в учнів 5-х класів необхідно розвивати вміння виразного і вдумливого читання художніх творів, а саме казок та віршів, у 6-х класах — поетичних творів, у 7-8-х класах — поглиблювати вміння й навички осмисленого виразного читання різножанрових художніх творів [222, с. 102; 281]. У старших класах також активно проводиться робота щодо удосконалення сформованих читацьких умінь. Зауважимо, що проблемі виразного читання у шкільному курсі української літератури традиційно ще від 50-х років ХХ століття й донині вітчизняними ученими-методистами та вчителями-словесниками приділяється велика увага, що обумовлюється його розумінням як яскравої форми унаочнення художніх картин тексту, переконливого показника глибини усвідомлення учнями прочитаного. Методисти переконують, що мистецтву виразного читання учнів необхідно послідовно навчати, вказуючи на його взаємозумовленість із аналізом художнього твору та культурою мовлення школярів. Усні перекази, розповіді, коментарі прочитаного тощо впливають на розуміння специфіки мови художнього твору, функціональних стилів мови у мовленнєвій практиці, формують в учнів здатність до написання творчих письмових робіт різного жанру, вдосконалюють їхню писемну культуру, що впливає на розвиток читацької та загальної культури особистості [52; 54; 147]. Безперечно, ретроспективний огляд цієї проблеми засвідчує *усталеність основних тенденцій розвитку методики української літератури* та дає підстави для встановлення логічного співвідношення визначеної нами *власне читацької компетенції* з першою групою компетентностей, поданих у роботі О. Локшиної.

Виокремлену нами як предметну *ціннісно-світоглядну компетенцію*, що в контексті навчання літератури базується на програмових вимогах до учнівських умінь аналізувати художні твори й об'єктивно оцінювати їх ідейно-художнє значення, осмислювати духовно-моральні цінності, відображені в тексті, визначати роль виучуваних творів та художньої літератури у житті людини загалом, можна співвіднести з *сьомою групою компетентностей*, визначених О. Локшиною як здатність застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для

розуміння й прийняття рішень щодо світу природи та змін, спричинених діяльністю людини [194, с. 138-139].

Конкретизована в нашому дослідженні *комунікативно-мовленнєва компетенція* як компонент читацької компетентності передбачає набуття учнями знань норм української літературної мови, вільне володіння основними видами мовленнєвої діяльності, її продуктивне використання у навчальній практиці та громадській роботі, певним чином асоціюється з *другою* (уміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитися, бути лідером) та *третьою* (персональні компетентності — самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність, наполегливість) *групами компетентностей* із вказаного О. Локшиною переліку [194, с. 138-139].

В умовах глобалізації та інформатизації особистого та суспільного життя набуває актуальності проблема формування компетентностей, що стосуються використання ІКТ і володіння іноземними мовами (*п'ята й шоста групи* зазначеної європейської класифікації). Тому одним із важливих завдань сучасної літературної освіти є розвиток в учнів умінь самостійної продуктивної роботи з різними джерелами інформації, тобто набуття учнями *предметної інформаційно-комунікаційної компетенції*, що нами виокремлено як один зі складників *читацької компетентності*. Зазначимо, що доцільність використання інформаційно-комп'ютерних технологій (мультимедійних та програмно-педагогічних засобів навчання) на заняттях української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах аргументовано в дослідженнях Г. Бійчук, О. Ісаєвої, В. Уліщенко та широко представлено в практичній діяльності творчих учителів-словесників.

Таким чином, компаративний аналіз сутнісних характеристик презентованої у нашому дослідженні класифікації предметних компетенцій та однієї із європейських класифікацій компетентностей особистості підтверджує думку про неперехідність традиційних методичних ідей шкільної літературної освіти та вказує на *тенденційний* характер розвитку методики української літератури.

Отже, *читацька компетентність* — це інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матері-

алі програмових художніх творів, а також здатність до цільового осмисленого застосування комплексу знань із літератури, набутих умінь і способів діяльності в майбутній професійній сфері та різних життєвих ситуаціях.

Формування *читацької компетентності* розглядаємо як цілісність, що забезпечується єдністю мети, змісту, методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності на уроках літератури.

Обсяги предметної компетентності визначаються вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів певного класу. Так, мета компетентісно зорієнтованої літературної освіти в *основній школі* обумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

- формування в учнів-підлітків розуміння художньої літератури як виду мистецтва;
- ознайомлення з вершинними зразками українського словесного мистецтва;
- розвиток інтересу до читання творів української художньої літератури;
- формування первинних уявлень про особливості національного літературного процесу;
- поступове формування читацької компетенції щодо аналізу художніх творів різних жанрів;
- розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуально-творчих здібностей та критичного мислення учнів;
- формування умінь самостійної творчої діяльності;
- збагачення духовного світу, естетичного смаку, формування національної самосвідомості, гуманістичного світогляду школярів;
- пропедевтична робота щодо вибору філологічного профілю навчання у старшій школі.

Пріоритетними методами розвитку читацької компетентності учнів основної школи можуть бути репродуктивно-творчий та дослідницький, а характер навчальної роботи на уроках літератури повинен сприяти розвитку логічного мислення учнів-підлітків, вміння аргументувати власні судження про вчинки героїв художнього твору та його ідейно-естетичне значення. Ефективними видами навчальної діяльності на уроках літератури можуть бути інтригуючий початок уроку, репродуктивна та евристична бесіда, шкільна лекція з елементами бесіди, прийом коментованого читання, читання художнього твору в особах або інсценізація його

уриwkів, складання усної та письмової простої або порівняльної характеристики героїв твору, зіставлення прототипу і художнього образу, порівняння літературного твору з його інтерпретацією в інших видах мистецтва. Одним зі шляхів формування читацької компетентності є методично правильно організована позакласна та позашкільна робота (бібліотечні уроки, літературні екскурсії, літературно-мистецькі заходи тощо).

Для вивчення української літератури в 9-му класі основної школи характерним є узагальнення й систематизація набутих учнями предметних знань та сформованих умінь читацької діяльності, а також визначення завдань їхньої профільної підготовки. Розвитку читацької компетентності дев'ятикласників переконливо сприяють дослідницький та евристичний методи. Найбільш поширеними методами й прийомами є виклад біографії письменника у формі художнього нарису, аналіз літературного твору за сюжетно-композиційними вузлами, постановка проблемних питань і завдань щодо змісту й художніх особливостей твору, самотійні творчі роботи різного жанру, участь у диспуті, виступ на семінарі.

Процес навчання української літератури у старших класах передбачає організацію навчальної діяльності щодо подальшого розвитку читацької компетентності учнів, а саме:

- поглиблення внутрішньої мотивації до вивчення творів української літератури;
- формування цілісного поняття про національну художню літературу як невід'ємний компонент світового мистецтва;
- удосконалення умінь аналізувати та інтерпретувати художні твори різних мистецьких напрямів, стилів і жанрів;
- розвиток художньо-образного мислення, літературно-творчих здібностей, розширення культурно-пізнавальних інтересів;
- формування загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів, виховання поваги до українських культурних традицій;
- професійна орієнтація та соціальна адаптація.

У старшій школі учні, які навчаються за технологічним, природничо-математичним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, спортивним напрямом та профілями іноземної філології, історико-філологічним філологічного напрямом, вивчають українську літературу на рівні стандарту та на академічному рівні

(2 навчальні години на тиждень) або ж на профільному рівні (3 навчальні години на тиждень в 10 класі, 4 — в 11 класі) за профілем української філології філологічного напрямку [281].

На базовому рівні (рівень стандарту та академічний) школярі засвоюють загальні, фундаментальні основи навчального предмета, що сприяє підвищенню їхнього загального інтелектуального та духовного розвитку. Профільний рівень характеризується поглибленим вивченням української літератури, що передбачає розгорнуте, ґрунтовне, усвідомлене осягнення програмових знань та визначається високим рівнем сформованості предметної компетентності старшокласників. Таким чином, літературна освіта в профільних класах в умовах компетентнісного підходу орієнтована на:

- удосконалення вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори в аксіологічному, історичному, екзистенційному аспектах та в широкому культурологічному контексті;
- використання різних підходів щодо дослідження творчості письменників, поглиблене опрацювання художніх творів різних стильових течій і жанрів, узагальнення літературно-художнього матеріалу;
- творче виконання проблемних завдань, спрямованих на поглиблення вмінь самостійної дослідницької діяльності;
- розвиток читацьких інтересів, літературно-творчих здібностей, естетичного смаку;
- підготовку щодо майбутньої професійної діяльності у галузі гуманітарних спеціальностей.

Рациональними методами, прийомами і формами організації навчальної діяльності учнів на заняттях літератури у профільних класах є шкільна лекція (оглядова, з елементами евристичної бесіди), дискусія, диспут, семінари, самостійна аналітична робота учнів у процесі опрацювання художнього твору (аналіз та інтерпретація тексту, розгляд літературно-критичних статей, епістолярію митців тощо), навчальні проекти з мультимедійними презентаціями, науково-дослідницька робота в МАН.

Таким чином, методично ефективно організована навчальна діяльність на уроках української літератури в умовах профільного навчання сприяє ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями національної та світової художньої культури, розширенню їхніх філологічних знань та художньо-культурної ерудиції,

оволодінню вміннями аналізу художнього твору на високому літературознавчому рівні в широкому культурологічному контексті.

Отже, в сучасній вітчизняній шкільній освіті послідовно утверджується *тенденція компетентнісно зорієнтованого літературного навчання*, що передбачає формування компетентного учня-читача, який має усвідомлену потребу в постійному читанні творів української та зарубіжної художньої літератури, володіє достатнім рівнем читацької компетентності щодо самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів.

## 4.5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному літературному навчанні

Інтенсифікація світових процесів культурної та інформаційної глобалізації визначає нові тенденції у розвитку сучасної вітчизняної шкільної освіти. Філософія людиноцентризму вмотивовує необхідність перебудови національної школи в контексті гуманізації, виведення її на якісно вищий рівень, що передбачає оновлення засобів навчання і виховання учнів. Потужні перспективи такого реформування мають *інформаційно-комунікаційні технології* навчання, стратегічне значення яких полягає у використанні кожною особистістю ресурсів світових інформаційних джерел, зіставлення власних світоглядних позицій із загальнолюдськими.

На важливості інформаційно-комунікаційних технологій як суттєвого чинника модернізації вітчизняної шкільної освіти наголошується в нормативних документах, зокрема в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти, Концепції Національної програми інформатизації, Концепції Державної цільової програми впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікативних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [104; 273; 163; 123; 276].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті набуває виразного культурологічного характеру, сприймається у перспективі таким, що визначає розвиток суспільства в цілому, обумовлений рівнем та якістю інформатизації навчального процесу та відповідного суб'єктного потенціалу його учасників. Поняття *інформаційної культури* в широкому розумінні означає «здатність суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій» [62, с. 362]. У вузькому значенні поняття *інформаційної культури* стосується якісних характеристик особистості й трактується як «одна із складових загальної культури-

ри людини; сукупність інформаційного світогляду і системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій, є найважливішим чинником успішної професійної та непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві» [85, с. 10-11]. Важливо, що у навчально-виховному процесі ціннісні імперативи особистості органічно поєднуються з її пізнавальною діяльністю й суттєво впливають на формування ключових і предметних компетентностей, зокрема *інформаційно-комунікаційної* як одного із факторів успішної самореалізації в суспільстві знань [194, с. 138].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти *інформаційно-комунікаційна компетентність* визначається як *ключова*, що передбачає «здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань» та як *предметна*, формування якої відбувається у процесі вивчення всіх предметів із метою «реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві» [273].

У чинній навчальній програмі з української літератури для 5-9 класів акцентовано на важливості використання можливостей сучасного інформаційно-комунікативного простору в умовах особистісно орієнтованої парадигми навчання та в контексті загальноосвітніх процесів глобалізації [222, с. 102]. У настановах навчальної програми з української літератури для старших класів указано на необхідність формування в учнів «вміння компетентно і цілеспрямовано орієнтуватися в інформаційному і комунікативному сучасному просторі, застосовувати здобуті на уроках літератури знання, практичні навички у житті» [281, с. 3].

В аспекті парадигми особистісно та компетентісно орієнтованого навчання використання інформаційно-комунікаційних технологій передбачає врахування здібностей, інтересів і суб'єктного досвіду учнів, надає можливості для їхньої самореалізації в пізнавальній діяльності, створює умови для особистісного самовизначення в сучасному інформаційному суспільстві загалом.

Вплив інформаційного суспільства на становлення особистості розкрито вітчизняними вченими В. Андрущенком, Л. Баєвою, І. Зязюном, В. Кременем, В. Луговим, Ю. Мелковим,



О. Пехотою, якими акцентовано на важливості пошуку нових засобів навчання, необхідності вироблення в учнів навчальних умінь, що не обмежуються лише репродуктивним засвоєнням знань, а спроектовані на розв'язання практичних завдань сучасної шкільної освіти. Підґрунтям розкриття проблеми навчальної діяльності учнів із використання засобів ІКТ є праці зарубіжних (О. Едвардс, К. Зубарев, Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева, М. Лебедева, О. Шилова) та українських дослідників (Ю. Бабаєва, В. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук, Н. Зубаль, М. Кадемія, Н. Луцюк, В. Мадзігон, Є. Полат, І. Родигіна), зокрема у гуманітарній галузі (Т. Бабійчук, О. Бігич, Г. Бійчук, О. Борківська, С. Васюта, М. Вороліс, П. Гороль, Г. Дегтярьова, О. Закревська, І. Захарова, О. Ісаєва, О. Куцевол, В. Оліфіренко, О. Семенов, А. Уліщенко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко).

Освітні інформаційні технології, стверджує А. Сбруєва, активно використовуються у шкільній практиці різних країн світу впродовж останніх десятиліть і пов'язуються з дидактичним програмуванням, модельованим навчанням та технічними засобами навчання, серед яких комп'ютер та Інтернет-мережа є найбільш ефективними [329, с. 197-198]. Як констатує В. Кремень, «комп'ютер втілює усю систему новітніх комунікаційних технологій, вже став не просто технічним засобом, а своєрідним продовженням людини, доповнюючи її можливості реалізовувати різні завдання...» [170, с. 235]. Важливо зазначити, що розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки в історичному аспекті засвідчує послідовне запровадження інформаційних технологій в загальноосвітніх навчальних закладах, яке в 60-70-і роки ХХ століття співвідносилось із використанням технічних засобів навчання (діафільми, діапозитиви, навчальні кінофільми, звукові посібники, навчальні телепрограми), у 80-ті рр. — комп'ютерного обладнання та програмового забезпечення, нині — мультимедійного арсеналу та інформаційних джерел електронного простору глобальної мережевої освітньої діяльності, що, безперечно, вказує на *тенденційний характер застосування інформаційних технологій у шкільному навчанні*, зокрема й літературному.

Незважаючи на актуальність означеної проблеми, у дидактичній та методичній літературі спостерігається неуніфікованість концептуальних дефініцій, а саме їх ототожнення та певні розбіжності щодо вживання. У науковому тезаурусі поширеними є такі

терміни, як «інформаційні технології навчання», «комп'ютерні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ), «мультимедіа», «мультимедійні засоби», «мультимедійні технології» тощо, які в практиці організації навчального середовища не завжди диференціюються [29; 34; 62; 98; 115; 126; 138; 139; 197; 238; 244; 331]. Так, в «Енциклопедії освіти» (2008) поняття «*інформаційно-телекомунікаційні технології навчання*» (ІТКТ) тлумачиться як комп'ютерна технологія, яка «*базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера і можливостями телекомунікаційних мереж*» [115, с. 364]. *Мультимедійні засоби навчання* розглядаються як «комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео». «*Технології, які дозволяють з допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією*» визначаються як *мультимедійні*, однак у подальшому викладі автори використовують ці терміни як синонімічні [115, с. 532-533].

Г. Селевко пояснює, що «*будь-яка педагогічна технологія — це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення)...*, найбільш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є *комп'ютерна технологія*» [331, с. 114].

І. Захарова визначає *інформаційну технологію навчання* як «педагогічну технологію, що використовує спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно-, аудіо- і відео-засоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією» [126, с. 22].

І. Вернер вказує на важливість *мультимедійних технологій* для обробки інформації та інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером в інформаційному суспільстві [62, с. 352].

Словник «Основні поняття і визначення прикладної інтернететики» подає поняття *мультимедіа* як «*взаємодію візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення. Зазвичай означає поєднання тексту, звуку й графіки, а останнім часом все частіше — анімації й відео. Характерна особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків — гіперпоширення*» [244].

Схожим є пояснення Р. Гуревича, який вважає *мультимедіа* новою *інформаційною технологією*, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків, що дає можливість поєднання в програмному продукті тексту, графіки, аудіо- та відеоінформації, анімації [98, с. 20].

Таким чином, аналіз довідкових педагогічних джерел дає підстави трактувати поняття «*інформаційно-комунікаційні технології навчання*» як сукупність методів, прийомів і засобів навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних підручників і посібників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчально-виховного процесу. Практикування інформаційно-комунікаційних технологій у школі передбачає дидактичний вплив за допомогою комп'ютерної техніки, що застосовується для оперативного отримання, трансформації та передачі пізнавальної інформації.

ІКТ мають широкий спектр функцій (когнітивну, комунікативну, мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, контрольну) та зорієнтовані на інтенсифікацію навчально-виховного процесу. В. Биков вважає, що методи і засоби інформаційно-комп'ютерних технологій забезпечують комунікації для асинхронної (off-line) взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу (ретрансляція знаково-символьних, текстових і графічних повідомлень: електронна пошта, www-дошка, списки розсилання) та комунікації для їх синхронної взаємодії (чат комунікації та комунікації в реальному часі для передачі динамічних навчальних інформаційних матеріалів — інтерактивне аудіо- відео, www-пошук засобами Інтернету) [25, с. 105]. Отже, дидактичні *функції інформаційно-комунікаційних технологій* навчання визначаються розумінням їх як джерела полісенсорної інформації, ефективного чинника організації диференційованого процесу навчання та об'єктивного засобу контролю рівня засвоєння учнями навчальної інформації.

Ефективність інформатизації сучасної шкільної освіти, зокрема й літературної, залежить від повноти розв'язання таких завдань:

- інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його якості;

- побудови відкритої системи шкільної освіти, що забезпечує кожній особистості власну траєкторію самоосвіти;
- системної інтеграції предметних галузей знань;
- розвитку творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;
- розвитку умінь дослідницької діяльності;
- формування інформаційної культури учнів;
- реалізації соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства [242, с. 169].

Процес інформатизації навчання здійснюється у контексті зазначених освітніх завдань та обумовлюється необхідністю розв'язання важливих педагогічних проблем, зокрема:

- уніфікації розрізаних інформаційних ресурсів;
- побудови інформаційно-освітнього середовища як інтегрованої багатокomпонентної системи;
- вироблення єдиної стратегії використання наукомісткого програмного та інформаційного забезпечення;
- передбачення варіативності інформаційно-освітнього середовища відповідно до потреб і запитів різних категорій користувачів;
- проектування та експлуатації інформаційно-освітніх середовищ у системі національного інформаційного простору.

Розкриваючи специфіку організації навчальної діяльності в умовах інформаційно-комунікативного середовища, І. Зязюн указував на такі її ознаки:

- управління процесом набуття нових знань і формування вмінь відбувається в автоматичному режимі;
- робота з комп'ютером вимагає знання його властивостей та можливостей;
- форма і зміст презентованої в мережі інформації зумовлюють різні види її опрацювання — від засвоєння готових знань до їх певної реконструкції;
- учень сприймає інформацію у суб'єктивному викладі її розробників;
- модель навчальної діяльності складається із таких компонентів як предметно-навчальна діяльність (організована взаємодія суб'єктів освітнього процесу з навчальним предметом) і самостійна пізнавальна діяльність;

- навчальні дії мають трирівневу структуру: дії методологічного рівня (абстрактні поняття), предметно-змістові (віртуальні об'єкти) та операційні дії (користування комп'ютером та інтернет-ресурсами);
- основними видами навчальної діяльності є теоретико-методологічна, інформаційно-змістова та організаційно-управлінська;
- основними напрямками навчальної діяльності визначаються гностичний, саморозвивальний і комунікативний;
- самостійна пізнавальна діяльність учнів (індивідуальна та колективна) розуміється як пошук та засвоєння необхідної інформації, усвідомлення суб'єктивно нових культурних цінностей;
- результатом навчальної діяльності є знання, системно-діяльнісна, комунікативна і технологічна компетентності, що розглядаються як якості особистості [134, с. 414-430].

Отже, шкільне навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій — це дидактична система, що потребує дотримання певних настанов щодо її реалізації.

Фахівці також розкривають психологічні аспекти проблеми інформатизації шкільного навчання, відзначають позитивний вплив ІКТ на розвиток мислення, пам'яті, уваги, уяви, спостережливості учнів, вироблення здатності до адекватної реакції на різні навчальні й життєві ситуації, формування абстрактних образів та понять у процесі моделювання об'єктів та явищ навколишньої дійсності, оперування методами самостійного набуття знань та їх презентації, розвиток творчих здібностей учнів, виховання інформаційної культури, формування лідерських якостей особистості [329, с. 201-202]. Так, в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, особистісний розвиток учнів характеризується активним збагаченням їхніх суб'єктивних можливостей шляхом використання комунікаційних засобів та інформативних освітніх продуктів.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології надають педагогічному процесу широкі можливості оптимізації, визначають нові якості його змісту та впровадження інноваційних методів навчання, орієнтованих на підвищення освітніх результатів, що вказує на виразну *тенденцію шкільної освіти щодо інформаційного*

оновлення та її комунікаційної перебудови як у змістовому, так і у формальному аспектах.

Вивчення української літератури в сучасній школі характеризується інтенсивним застосуванням *інформаційно-комунікаційних технологій* як одного із важливих шляхів оновлення предметної методики. Методичні основи використання ІКТ у навчанні літератури та окремі аспекти їх реалізації розкрито в працях учених-методистів і вчителів-словесників:

- використання мультимедіа на уроках словесності (О. Авраменко, Г. Бійчук, О. Закревська);
- практикування інтерактивних форм роботи за відеофрагментами (Т. Бабійчук);
- застосування ІКТ на уроках літератури (О. Бігич, Л. Богдан, І. Бойко, М. Вороліс, П. Гороль, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, В. Кобрин, В. Коханова, А. Мелех, Л. Назаренко, Є. Полат, Д. Рудакова, О. Святенко, Г. Столяренко, Л. Телішевська, А. Уліщенко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко);
- реалізація інтермедійних технологій (В. Різун);
- підготовка вчителя до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти (Г. Дігтярьова, Т. Папернова).

Важливо, що у процесі такого літературного навчання актуалізуються методичні ідеї щодо індивідуального становлення учня-читача, організації пізнавальної діяльності (М. Рибнікова), усвідомленого сприймання навчальної інформації (Є. Пасічник), естетичного розвитку учнів засобами мистецтва слова (А. Лісовський), організації самостійної роботи у процесі вивчення літератури (Б. Степанишин), творчого літературного розвитку старшокласників (Г. Токмань), формування читацької діяльності школярів (О. Ісаєва), полімистецького вивчення української літератури (С. Жила), контекстного вивчення художнього твору (В. Гладишев), розвитку читацьких компетенцій учнів (О. Куцевол), упровадження перспективних технологій навчання літератури (А. Ситченко, А. Уліщенко, В. Уліщенко).

У методиці навчання української літератури *функції ІКТ* визначаються розумінням їх як джерела знань або наочного посібника, нових форм комунікативної активності учнів-читачів, у результаті застосування яких змінюються процеси усвідомлення навчального матеріалу, а також результативного засобу виконання школярами навчальних завдань та їх перевірки.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій істотно підсилює продуктивність навчальної роботи, однак актуальною залишається проблема набуття вчителями відповідної фахової компетентності, теоретико-методичні засади якої висвітлено у дослідженнях, зокрема щодо застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності викладача-філолога (В. Оліфіренко); підготовки майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування ІКТ у навчальному процесі (Р. Гуріна, О. Рябцев, С. Цінько, К. Шовш).

Шкільна практика засвідчує, що вчителі-словесники обізнані з можливостями інформаційних технологій, вважають їх використання важливим чинником підвищення рівня якості літературної освіти, однак не завжди демонструють достатній рівень професійної кваліфікації щодо визначення ефективних методів і прийомів застосування ІКТ на різних етапах уроку літератури. На думку О. Ісаєвої, ресурси Інтернету, що іноді можуть відволікати «сучасного читача від книжки і читання.., учитель може використати для мотивації учня до читання, оскільки в житті школяра візуальне сприймання відіграє провідну роль, то цілком логічно буде простежити, як різноманітні медійні засоби розкривають тему значення книжки та читання, і використати це з навчальною метою на уроках літератури» [143, с. 9; 141].

Переконливою є аргументація вчених щодо необхідності підготовки майбутніх педагогів-філологів, здатних «...до ефективного застосування ТЗН і комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі» [392, с. 40] та підвищення фахової майстерності вчителів-словесників, інформаційна культура яких повинна «включати в себе і технічні спроможності користуватися інформаційно-комунікативними технологіями, і здатність передавати світоглядне знання учням, багато в чому визначатиме найближчим часом якість освіти загалом, а отже, і культурно-цивілізаційний рівень нашого національного соціуму» [398, с. 133].

Таким чином, набуває актуальності поняття *інформаційної компетентності педагога* як інтегративної професійної якості сучасного фахівця, що розуміється як уміння визначати потребу в пошуку інформації, здатність до ефективної роботи з нею в різних формах (традиційних, друкованих, електронних тощо) та продуктивне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Так, підвищенню методичного рівня

словесника сприяють віртуальні мережеві фахові співтовариства, віртуальні методичні кабінети словесника, електронні освітні ресурси педагогічного та філологічного спрямування, участь у дистанційних форумах і конкурсах, аудіо та відео конференціях тощо.

Отже, професійна майстерність учителя щодо використання ІКТ на уроках літератури обумовлюється такими чинниками:

- достатній рівень технічних навичок для роботи з сучасними комп'ютерами;
- уміння ефективно застосовувати інноваційні технології як засіб навчання та володіти прийомами роботи з новими ППЗ;
- знання психолого-педагогічних особливостей сприймання учнями різних вікових груп інформації на електронних носіях, наукових основ активізації пізнавальної діяльності школярів засобами художнього слова;
- володіння методикою використання ІКТ у процесі вивчення літератури.

Повнота реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення літератури в школі визначається дотриманням певних психолого-педагогічних та методичних положень, зокрема:

- урахування принципу адаптивності (відповідність програмного забезпечення комп'ютера індивідуальним можливостям учня);
- позиціонування вчителя як головного суб'єкта у системі організації пізнавальної діяльності учнів;
- використання комп'ютера як допоміжного засобу педагогічної та навчальної діяльності, важливого чинника активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури;
- умотивоване використання аудіовізуальних можливостей Інтернет-ресурсів для уникнення диспропорції у розвитку конкретного й абстрактного мислення учнів-читачів;
- оптимальне застосування ІКТ на різних етапах вивчення навчального матеріалу;
- урахування суб'єкт-суб'єктного принципу навчання літератури;
- раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- застосування інтерактивних форм і методів у процесі вивчення літератури;



- інтенсифікація навчальної діяльності учнів під час виконання різних видів навчальних завдань;
- забезпечення психологічного комфорту учнів у процесі роботи з комп'ютером.

В аспекті зазначеного слушним є твердження Є. Пасічника, який вважав, що «наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються зі словом учителя», який орієнтує учнів-читачів на осмислення духовних та естетичних цінностей, відображених у художньому творі, тобто вибудовує читацькоцентричну модель уроку літератури [252, с. 355]. Співзвучною є думка О. Глазової щодо уміння словесника «розумно поєднати напористість і агресивність Інтернету з лагідною неспішністю «живого» викладу» [88, с. 10].

Інтеграція ІКТ у навчальний процес передбачає широкі можливості для ефективного вирішення завдань шкільної літературної освіти:

- стимулювання пізнавального інтересу до вивчення художніх творів;
- надання уроку літератури проблемного, творчого, дослідницького характеру;
- розвиток самостійної діяльності учнів-читачів;
- продуктивне використання інтерактивних технологій навчання в процесі аналізу та інтерпретації художнього твору;
- формування високоморальної життєвої позиції учнів;
- розширення загального світогляду школярів.

Отже, акцентуючи на дидактичних і методичних аспектах використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному навчанні літератури, вчені вважають, що ІКТ сприяють підвищенню мотивації навчальної та пізнавальної активності учнів, урізноманітненню видів методів, прийомів і форм вивчення художніх творів, індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи учнів-читачів, збільшенню обсягу виконаних навчальних завдань, розширенню інформаційних потоків шляхом використання можливостей Інтернет-ресурсів. У процесі роботи з комп'ютером активізується образне мислення школярів, удосконалюються навички асоціативного сприйняття дійсності, підвищується творча активність, розвиваються уміння самостійного

здобуття інформації та її презентації, що в цілому сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу на уроці літератури.

За методичним призначенням ІКТ класифікують на:

- навчальні (знання, уміння, навички навчальної або практичної діяльності, необхідний рівень їх засвоєння);
- інформаційно-пошукові та довідникові (уміння й навички щодо відбору та систематизації інформації);
- демонстраційні (візуалізація об'єктів, явищ, процесів тощо);
- імітаційні (виявлення певного аспекту реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик);
- моделюючі (моделювання об'єктів, явищ, процесів тощо);
- навчально-ігрові (тести, кросворди, ігри, вікторини тощо);
- тренажери (удосконалення різних умінь та навичок, повторення або закріплення вивченого матеріалу).

Подана класифікація є дієвою і для шкільного навчання української літератури.

Моделювання уроків літератури з використанням ІКТ передбачає широкий спектр їх застосування, зокрема на вступних заняттях, під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника, у процесі роботи над текстом художніх творів, на підсумкових заняттях, на етапі оцінювання (тестування) школярів, на заняттях із розвитку зв'язного мовлення тощо.

У фаховій літературі зазначається, що структура таких уроків має певні етапи:

- концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів);
- технологічний (визначення форми уроку, відбір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП));
- операціональний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії учасників навчального процесу);
- етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив) [348].

Типологію уроків української літератури із використанням електронних програмних ресурсів пропонує В. Шуляр, класифікуючи їх на адаптовано-новаційні та модифіковано-інноваційні. Перший різновид передбачає такі види уроків: лекції, консультації,

семінари, лабораторно-практичні заняття, літературно-мистецькі проекти, контрольні-корекційні заняття та навчальні науково-дослідні роботи учнів; другий — інтернет-уроки та інклюзивно-дистанційний уроки [399, с. 328-329]. Розглядаючи можливості широкого застосування ІКТ, методист рекомендує на підготовчому етапі вивчення художнього твору демонструвати «відеоряд під музичний супровід: портрети, ілюстрації або репродукції картин, фрагменти з художніх фільмів, узяті з інтернет-джерел тощо», моделювати віртуальний простір у процесі вивчення літературної теми, наприклад за допомогою відеоекскурсії до музею письменника [399, с. 325, 326-327]. Однак рекомендації В. Шуляра щодо представлення оригіналу та аудіозаписів варіантів перекладів художнього твору різними мовами під час первинного сприйняття учнями мають дискусійний характер. На нашу думку, на цьому етапі виправданим буде звернення до авторського варіанту тексту (друкованого або електронного), а акцентування уваги учнів на різномовні варіанти художнього твору є методично доцільним у процесі його підсумкового опрацювання. Окрім того, суперечливим є твердження дослідника стосовно використання на етапі первинного сприйняття художнього твору фрагментів варіантів його інтерпретації в різних видах мистецтва. Вважаємо, що такий вид роботи на уроці здебільшого відповідає завданням його підсумкового, синтетичного етапу.

Узагальнюючи педагогічний досвід творчих учителів-словесників, В. Шуляр презентує орієнтовні зразки технологічних моделей навчальних занять. Наприклад, структура уроку вивчення життєвого і творчого шляху письменника може складатися з таких етапів:

1) вступне слово вчителя, розв'язування кросворду для ознайомлення з письменником;

2) орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти (демонстрація портрета на екрані комп'ютера);

3) проектно-операційна лінія літературної освіти (віртуальна екскурсія, представлення пошуково-дослідницької діяльності учнів у вигляді презентації, ейдос-конспектів, панорами подорожей письменника, альманаху з репортажем, покадрова розробка мікрофільму про життєвий і творчий шлях митця);

4) рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів (тестування на знання й усвідомлення життєвого та творчого шляху письменника).

Структура уроку вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ може бути такою:

1) вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів (перегляд відеоряду, запису сцени з художнього твору, духовно-мистецької події);

2) орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти (демонстрація предметно-речових деталей, створення матриць);

3) проектно-операційна лінія літературної освіти (лекція із залученням засобів мультимедіа, побудова моделей, укладання літературознавчого словника, аналіз і коментар стильової манери письменника);

4) рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів (робота з електронними словниками, посібниками, енциклопедіями, джерелами Інтернету, розгляд ілюстративно-мистецьких матеріалів, прослуховування аудіозаписів музичних творів, робота з текстами художніх творів, кодування інформації, розкодування символів, художніх деталей);

5) заключне слово-епілог словесника (створення, добір символів, демонстрація ілюстративного матеріалу, схем, моделей, створених учнями протягом уроку, що пояснюють літературні явища, жанри, угруповання, стильові течії, художні методи тощо) [399].

Зазначимо, що в шкільній практиці набули поширення різні типи уроків української літератури з використанням інформаційних технологій, зокрема:

- урок вивчення життєвого і творчого шляху письменника;
- урок вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ;
- урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- урок системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу;
- урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури.

Однак рекомендовані методистом окремі типи навчальних занять (наприклад, контрольні-корекційні) не завжди практикуються у загальноосвітніх навчальних закладах.

На методичній доцільності реалізації можливостей ІКТ на уроках української літератури наголошує Г. Токмань і рекомендує вчителям-словесникам укладати медіатеку — збірку навчального матеріалу на електронних носіях, які потрібно використовувати

вати «системно й економно, не переобтяжуючи учнів роботою з комп'ютерною технікою, а застосовуючи її як допоміжний засіб у діалозі юного читача з художньою книгою» [368, с. 290-292]. Слушною є її думка щодо необхідності створення банку комп'ютерних моделей для виконання різноманітних завдань: написання твору, реферату, складання хронологічної таблиці тощо. Вчений вважає, що в процесі аналізу художнього твору варто активно залучати дидактичний потенціал електронних підручників і посібників, суміжних матеріалів, алгоритмів і схем проведення розумових операцій над текстом, націлювати учнів на створення власних варіантів розвитку художніх подій, розвивати в них уміння вести уявний діалог із персонажами, автором та іншими читачами, створювати авторський навчальний медійний проект.

Важливим чинником якісного шкільного літературного навчання є застосування *мультимедійних програмно-педагогічних засобів*. Мультимедіа як сучасна інформаційно-комунікаційна технологія дозволяє об'єднати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, графічне зображення, цифрове відео, звуковий супровід (мовлення, музика), анімаційну комп'ютерну графіку (мальовані фільми, тривимірна графіка) тощо. Важливо, що на такому уроці роль учителя, передусім, полягає в організації та координації пізнавальної діяльності учнів.

Особливості застосування мультимедійних програмних засобів на уроках української літератури в основній та старшій школі розкрито у роботах Г. Бійчук [29, 30, 31]. Дослідниця зазначає, що така методика «передбачає вдосконалення системи управління навчанням, підвищення інформаційної культури учнів та рівня в галузі сучасних інформаційних технологій. Розвивається алгоритмічний і логічний стиль мислення школярів, активізується процес оволодіння основними мислительними операціями, які формують уміння послідовно й чітко висловлювати думки, організовувати навчальну діяльність» [31, с. 59].

Запропонована науковцем структура мультимедійного уроку літератури передбачає такі етапи:

- мотиваційний (забезпечення емоційної готовності учнів до уроку; актуалізація їхнього суб'єктного досвіду);
- організаційний (повідомлення учням інформації про види діяльності: робота з комп'ютерною програмою, групова чи індивідуальна робота тощо);

- підготовка учнів до активного свідомого засвоєння знань (опрацювання основних понять навчальної теми з використанням відповідного наочного матеріалу мультимедійного супроводу);
- засвоєння учнями нових знань (демонстрація та коментар навчального матеріалу мультимедійного програмного засобу, проведення підсумкової бесіди);
- закріплення вивченого (виконання тестових завдань мультимедійного посібника з метою констатації рівня знань та їх подальшої корекції);
- підведення підсумків та коментування виконання домашнього завдання за допомогою ППЗ [30].

На доцільності проведення мультимедійних презентацій навчальної інформації та широкому використанні інформаційно-комунікаційних можливостей Інтернету, зокрема мережевого діалогу (електронна пошта та соціальні мережі), мережевих змагань (комп'ютерні олімпіади, тестування, інтерактивні конкурси тощо), пошуку необхідної навчальної інформації акцентує В. Уліщенко [376, с. 46].

Практикування мультимедійних презентацій, кожна з яких може містити ключові фрагменти тексту, публіцистичні виступи, характеристики образів-персонажів художніх творів тощо також рекомендує Н. Білоус. Вона визначає технічні можливості для демонстрації історичного тла подій, зображених у художньому творі, вказує на необхідність створення віртуальної виставки із застосуванням архівних і документальних матеріалів. Такий вид навчальної діяльності на уроці, стверджує методист, сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи учнів, забезпечує організацію проблемного вивчення програмових творів, «допомагає здійснювати творчий пошук, підвищує інтерес до творчості письменника, сприяє удосконаленню навчання та виховання учнів» [34, с. 29].

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології розширюють можливості використання мистецького контексту. Усвідомленню учнями специфіки й зображувально-виражальних можливостей різних видів мистецтва сприяє перегляд кіноверсій художнього твору. Про значимість естетичного та виховного впливу кіномистецтва на школярів ідеться у напрацюваннях С. Жили, яка вважає, що «сприймання і переробка інформації, одержуваної від фільму,

здійснюється на більш високому рівні психічної активності, а це сприяє глибшому й повнішому засвоєнню матеріалу» [119, с. 55].

Доцільність застосування відеозаписів у навчанні української літератури аргументовано в роботах Т. Бабійчук, яка пропонує створювати учнівські аматорські інсценізації про творчу лабораторію письменника та за мотивами його художніх творів. Однак теза методиста щодо проведення першого ознайомлення з художнім твором «через добротне кіно» є дискусійною, оскільки кіноверсія іноді запобігає виникненню об'єктивного первинного читацького враження про літературний твір, що є одним із факторів його подальшого зацікавленого опрацювання учнями [10].

Методичну модель формуванням літературної компетентності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій пропонує Л. Назаренко. В аспекті порушеної проблеми розроблено авторську типологію завдань для формування компетентного учня-читача. Так, виконання завдань першого типу зорієнтовано на визначення та характеристику етапів життя і творчості письменника, виготовлення тематичних публікацій; з'ясування сюжету твору, ілюстрування його за допомогою ІКТ; підготовку тестових завдань на виявлення знань щодо змісту прочитаного, розміщення їх в інформаційній програмі; розробку відеозапитань для з'ясування етапів сприйняття художнього твору. Другий тип завдань передбачає розкриття ідейно-тематичного змісту й ціннісного значення прочитаного, представлення за допомогою ІКТ результатів власної пошукової роботи. Завдання третього типу формують в учнів уміння аналізувати образно-сміслові компоненти художнього твору і виявляти їхню взаємодію за допомогою сконструйованого колажу; здійснювати аналіз твору за сюжетно-композиційними вузлами, моделювати взаємовідносини між персонажами, конструювати їхню ментальну карту; створювати електронний лист, адресований літературному герою; проводити компаративний аналіз творів, установлювати міжпредметні зв'язки, створювати медіатекст; висловлювати особистісну оцінку художнього твору та представляти її в Інтернет-мережі. Четвертий тип завдань сприяє розвитку самоосвітньої діяльності школярів і передбачає підготовку навчальних проєктів, інсценізацію художнього твору та створення її відеOVERSII, коментар акторської гри; монтаж трейлера (рекламного ролика) літературного характеру, рецензування художнього твору, конструювання мікрофільму,

мультфільму, розроблення макету обкладинки до твору [224, с. 139-141].

Таким чином, реалізація в навчанні української літератури означених типів завдань має важливе емоційне значення, матеріалізує вербальну роботу над текстом художнього твору, є потужним джерелом навчальної інформації.

Специфіка літератури як мистецтва слова визначає особливі підходи до методики застосування ІКТ, своєрідність якої обумовлена оптимальним поєднанням традиційних та інноваційних методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу. У сучасному шкільному літературному навчанні активно практикуються мультимедійна лекція, мультимедійна презентація, слайд-шоу, віртуальна екскурсія, веб-квести (рольова комп'ютерна гра), Інтернет-конференція (вебінар), Інтернет-дискурс, кейс-метод, комп'ютерна діагностика знань (мультимедійний літературний диктант, тестування, плікерс, фанфік тощо); створюються мультимедійні проекти, електронні портфоліо, рекламні ролики, мікрофільми, мультфільми, відеоролики за мотивами художнього твору (буктрейлери); використовуються відео- та аудіоматеріали (відеокліпи, аудіокниги), телевізійні програми, електронні підручники, посібники, енциклопедії тощо [421; 421]. Коротко схарактеризуємо деякі з них.

*Мультимедійна (електронна) лекція* — це послідовна демонстрація слайдів презентації, що супроводжується коментарями вчителя. Зазначимо, що така лекція має певні переваги у порівнянні з традиційною, що виявляються у:

- чіткому структуруванню змісту, лаконічності, композиційній цілісності презентації навчального матеріалу, можливості акцентувати увагу учнів на основній інформації;
- розвиненій гіпертекстовій структурі, орієнтованій на одержання додаткової інформації залежно від інтелектуального рівня та особистісних інтересів школярів;
- створенні схем, таблиць та діаграм для компактного представлення інформаційно насиченого матеріалу;
- застосуванні додаткових прийомів викладу матеріалу (звук, анімація, графіка) та його естетичному оформленні, що сприяє глибокому розумінню змісту лекції;
- можливості попереднього ознайомлення з матеріалами лекції, заздалегідь надісланими вчителем на e-mail учнів із метою підготовки до обговорення на уроці проблемних запитань.



Технічне оформлення мультимедійної лекції передбачає використання готових шаблонів для підготовки слайдів (їх оптимальна кількість не повинна перевищувати 25–30); кольорові рішення, додаткові ефекти програми-конструктора (звукові та візуальні) мають бути стриманими, концентрувати увагу учнів на ключових етапах лекції. Отже, практикування мультимедійної лекції на уроках літератури робить навчальні заняття не лише цікавими, а й змістовними.

*Мультимедійна презентація* — це певна послідовність слайдів, створених у програмі Power Point, об'єднаних темою, метою та визначеними шляхами її досягнення. Слайди як автономна інформаційна структура містять різні об'єкти (текст, фото, графічні зображення, таблиці, діаграми, анімація, звуковий супровід), що демонструються у вигляді єдиної композиції на моніторі комп'ютера або за допомогою проектора на екрані чи інтерактивній дошці.

Створення презентації передбачає дотримання певного сценарію, підпорядкованого законам композиції та принципам монтажу. Мультимедійні презентації можуть практикуватися для лекційного викладу навчального матеріалу, уроків узагальнення, систематизації, контролю знань, умінь та навичок учнів. Це ефективний засіб розвитку в школярів комунікативної компетентності — здатності виступати перед аудиторією, чітко формулювати та обґрунтовувати висловлену думку, структурувати доповідь, використовувати мультимедійні засоби для інтерпретації результатів власних досліджень.

Одним із варіантів проведення мультимедійної презентації є *слайд-шоу* — демонстрація слайдів (фотоматеріали, ілюстрації до твору, репродукції картин тощо), що може відбуватися як без коментаря вчителя чи учнів, так і з відповідним текстовим чи музичним супроводом.

Переваги комп'ютерної презентації виявляються в її можливостях щодо:

- послідовності викладу матеріалу (за необхідності — зміни черговості демонстрації слайдів);
- утримання уваги аудиторії;
- ретроспективи розглянутих питань;
- використання мультимедійних ефектів (елементів анімації, аудіо- та відеофрагментів).

Слушною є настанова В. Уліщенко про доцільність практикування презентацій: «Залежно від особливостей художнього твору, визначеної мети й рівня сформованості читацької компетентності учнів презентація може мати такі форми: реклами (з метою зацікавити, заінтригувати аудиторію ймовірною зустріччю або знайомством з героями твору, його автором, збіркою творів); звіту (з метою переконати слухачів у достовірності результатів дослідження, розкрити його обрії); характеристики (якщо йдеться про представлення власного сприйняття образу-персонажа, проблематики мистецького явища, його зв'язків з іншими творами мистецтва, імітацію художнього простору мистецького явища в іншій часовій площині тощо); узагальнення (представлення різних точок зору на окреслену автором проблему, різних підходів до інтерпретації мистецького явища, даних літературознавчого, культурологічного дослідження)» [376, с. 46].

Створення слайдів дозволяє вчителю яскравого унаочнити навчальний матеріал та ефективно розподілити час на будь-якому етапі уроку. Наприклад, за допомогою слайдів можна подати тему, епіграф, мету, очікувані результати уроку, теми для письмових робіт, інструкції щодо виконання творчих завдань, перелік запитань для тестової перевірки знань, для роботи з підручником, індивідуальні та групові завдання, домашні завдання тощо.

У процесі підготовки презентації необхідно дотримуватися певних інструкцій щодо:

- відповідності змісту й об'єму навчальної інформації пізнавальним можливостям школярів, урахування рівня їхньої підготовки і вікових особливостей;
- підпорядкованості слайдів ключовим поняттям навчальної теми;
- уникнення перевантаження слайдів текстом (не більше 5–6 рядків із коротких слів та простих речень, загальна кількість слів — до 56, розмір шрифту — не менше 18) та надмірними спецефектами, що відволікають увагу учнів від основної інформації;
- відповідності ілюстрацій та оформлення слайдів меті уроку, виділення шрифтом чи кольором важливого матеріалу (заголовки, характеристики, окремі деталі, висновки тощо);
- розрахунку оптимального часу для демонстрації слайдів (презентація як доповнення до уроку, а не навпаки).

Окрім підготовлених слайдів на певну тематику, мультимедійна презентація передбачає публічний виступ, під час якого учень-доповідач повинен переконати аудиторію в достовірності результатів індивідуального чи колективного дослідження на літературну тему, обґрунтувати власну думку, цікаво доповнювати подану на слайдах інформацію, переконливо відповідати на запитання.

Під час мультимедійної презентації вмотивованим є використання *динамічних таблиць*, елементи яких можуть рухатися, змінювати розмір та колір, що допомагає учням усвідомити та швидко запам'ятати зміст навчального матеріалу, якісно застосувати набуті знання, сприяє розвитку асоціативного, образного мислення. Іноді для оформлення динамічних таблиць доцільно використовувати звукові та анімаційні ефекти.

Отже, створення навчальних мультимедійних презентацій допомагає увиразнити й розширити спектр методів і прийомів засвоєння навчального матеріалу на уроці літератури, робить процес вивчення художніх творів творчим, сприяє розвитку читацької, комунікативної та інформаційної компетентностей учнів, передбачає поєднання різних видів навчальної діяльності з мінімальними витратами часу.

*Віртуальна екскурсія* — це організаційна форма навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням існуючих об'єктів для самостійного спостереження, накопичення необхідних фактів. Такий вид діяльності ефективний за умов активної ролі учнів, наприклад, виконання навчальних завдань до сюжету конкретної віртуальної екскурсії.

Об'єктами віртуальної екскурсії можуть бути знакові історичні місця, експонати світових та національних літературних, краєзнавчих музеїв, картинних та фотогалерей, ілюстрації до творів, художньо озвучені твори, критичні статті, що позитивно впливає на формування читацької та загальної культури учнів. Найбільш ефективними є віртуальні екскурсії під час ознайомлення з певною історично-мистецькою добою, в процесі вивчення біографії письменника, а також екскурсії «Шляхами літературних героїв». Роль гіда може виконувати як учитель, так і учень.

У процесі підготовки до такого заняття вчителю необхідно дотримуватися певних методичних настанов, а саме: окреслити мету та завдання екскурсії; чітко розробити маршрут екскурсії (встано-

вити послідовність сторінок-слайдів для перегляду, акцентувати увагу на знакових моментах, визначити факти для самостійного учнівського спостереження); узгодити тематичне наповнення віртуальної екскурсії зі змістом і темою навчального матеріалу; обов'язково враховувати вікові особливості сприймання учнів; забезпечити технічний компонент розробки (навігація, інтерактивність); презентувати результати та методичні рекомендації щодо проведення віртуальної екскурсії.

Таким чином, віртуальні екскурсії вирізняються яскравою наочністю, доступністю сприйняття презентованого матеріалу, сприяють розвитку спостережливості та творчої уяви учнів, удосконаленню вмінь критично аналізувати навчальний матеріал, дозволяють заглибитися у творчу лабораторію письменника, формують уявлення про унікальність музейних експонатів, надають можливість повторного перегляду та спонукають до ознайомлення з оригіналом мистецького явища, передбачають виконання інтерактивних завдань для глибокого усвідомлення презентованого матеріалу.

У сучасному шкільному вивченні української літератури *метод проектів* є одним із найбільш практикованих і методично доцільних [131: 137; 145; 163]. Ефективність його застосування зумовлена багатьма чинниками, зокрема професійною майстерністю вчителя, чіткістю визначеної освітньої мети, загальним рівнем підготовки школярів та рівнем опанування ними тексту художнього твору, виконанням творчих завдань, психологічним кліматом у класі загалом. Реалізація *мультимедійних проектів* передбачає поєднання індивідуальної, парної та групової навчальної діяльності учнів, що сприяє виявленню їхньої самостійності, творчих здібностей, уміння обирати оптимальні засоби й темпи роботи для досягнення поставленої мети. Навчальні *мультимедійні проекти* поділяються на літературно-лінгвістичні, літературно-історичні, літературно-етнографічні, літературно-соціальні, літературно-топографічні та літературно-природничі, що вказує на широкі інтеграційні можливості щодо опрацювання школярами навчального матеріалу. Підготовка мультимедійних проектів складається з таких етапів:

- вивчення проблеми і визначення технологій для її вирішення;
- створення та колективне обговорення пробних мультимедійних презентацій із запропонованого вчителем інформаційного матеріалу;

— представлення учнями самостійно підготовленої мультимедійної презентації.

Використання методу мультимедійних проєктів на заняттях із української літератури сприяє глибокому осягненню учнями змісту художнього твору, особливостей літературно-мистецької епохи, усвідомленню художньої манери письменника, формуванню особистісного ставлення до конкретного літературного явища, активізації пізнавальних інтересів, розвитку критичного мислення, творчих здібностей, умінь застосовувати здобуті знання та вміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Так, у процесі вивчення художнього твору учні можуть виконувати такі навчальні мультимедійні проєкти: «Слово на захист героя» (публічний виступ про героя художнього твору), «Поради герою» (лист-звернення до літературного героя), «Дискутую з героєм» (коментар щодо життєвої позиції, вчинків, поведінки героя), «Я — герой художнього твору» (фрагмент твору з описом уявних подій), що передбачає оприлюднення творчих результатів у вигляді публікації Publisher, мультимедійної презентації PowerPoint тощо. Під час ознайомлення із життєвим та творчим шляхом письменника школярі мають можливість розробляти мультимедійні проєкти на зразок «Віртуальний музей письменника», що передбачає групову роботу, в ході якої кожна із груп виконує диференційоване завдання (опрацювання біографічного матеріалу за підручником або додатковою літературою, підготовка експонатів для віртуального музею).

Одним із видів мультимедійних проєктів є *літературний портрет*, що дозволяє повно та яскраво презентувати учням життєвий і творчий шлях митця, використовуючи у логічній послідовності документи, фотографії, таблиці, ілюстративний матеріал, аудіо- та відеофрагменти.

Науково-дослідницька робота у відділенні літературознавства, фольклористики та мистецтвознавства МАН також спонукає учнів до самостійної пошукової діяльності з широким залученням Інтернет-ресурсів, зокрема до створення мультимедійних проєктів для представлення результатів власного дослідження. У процесі написання наукової роботи школярі використовують текстовий та графічний редактори, готують мультимедійну презентацію.

В умовах інформатизації літературної освіти активно впроваджуються *веб-квести*, проведення яких передбачає опрацювання

матеріалів певних веб-сайтів із метою поглиблення та інтеграції учнівських знань, пошуку та отримання необхідної інформації, виконання поставлених завдань у процесі самостійної або групової роботи. «Квест» (від англ. quest — тривалий цілеспрямований пошук, пов'язаний з пригодами або грою) — рольова гра (проблемне завдання) для розвитку пізнавальної та дослідницької діяльності, логічного, аналітичного та творчого мислення особистості. Я. Биховський визначає освітній веб-квест як «сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу» [57]. М. Гриневич розглядає медіаосвітні квести як нову й перспективну технологію в медіадидактиці [94]. Л. Телішевська акцентує на тому, що веб-квест забезпечує «підвищення мотивації учнів до самонавчання та самоорганізації; реалізацію креативного потенціалу, розвиває вміння знаходити кілька способів розв'язання проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір» [362, с. 33-34].

Ученими Б. Доджом та Т. Марчем у 1995 р. була розроблена концепція веб-квестів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет-мережі. Веб-квест може бути представлений у вигляді гіпертексту, презентації чи веб-сайту, в якому завдяки використанню зовнішніх і внутрішніх гіперпосилань та вбудованих об'єктів учні мають можливість відобразити логіку розв'язування завдання з послідовним уточненням і власними коментарями, а також продемонструвати різні підходи та способи його реалізації. Квести сприяють розвитку в учнів уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію.

Дослідниками розроблено орієнтовну структуру веб-квесту:

- вступ (визначаються ролі учасників або сценарій квесту, план роботи, огляд усього квесту);
- ключове завдання для досягнення результату самостійної роботи (актуалізуються окремі питання та загальна проблема, що потребує вирішення);
- список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання (друковані джерела, компакт-диски із відео- та аудіоматеріалами, адреси веб-сайтів);
- опис етапів самостійної роботи учасників веб-квесту;
- критерії та параметри оцінювання веб-квесту;
- презентація результатів виконаної роботи;

- висновок (підсумок досвіду, отриманого учасниками веб-квесту);
- оцінювання результатів [448].

Веб-квести можуть бути короткочасними, розрахованими на декілька занять, та довгостроковими, що практикуються впродовж семестру або навчального року.

Проведення веб-квесту як однієї із ефективних форм організації навчальної пізнавально-пошукової діяльності учнів здійснюється поетапно. Так, на *початковому* (командному) *etani* учні ознайомлюються з основними поняттями обраної теми та матеріалами аналогічних проєктів, розподіляються ролі між членами команди, надаються настанови щодо взаємодопомоги в оволодінні комп'ютерними програмами та досягненні визначеної мети.

Індивідуальна робота учнів у команді, спрямована на загальний результат, здійснюється на *рольовому etani*: виконуються завдання щодо пошуку інформації по конкретній темі, розробляється структура сайту та добираються необхідні для нього матеріали, підводяться підсумки, відбувається обмін накопиченими матеріалами для створення сайту.

На *заключному etani* команда під керівництвом педагога оприлюднює в Інтернеті результати колективного дослідження, а учні-дослідники формулюють висновки й пропозиції. Розміщення веб-квестів у Інтернет-мережі є одним із чинників підвищення мотивації учнів для досягнення високих навчальних результатів. Матеріали веб-квесту висвітлюються в учнівських публікаціях у формі веб-сторінок і веб-сайтів.

Оцінювання квесту як комплексного завдання повинно ґрунтуватися на критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і форму представлення навчального результату. Б. Додж рекомендує використовувати критерії, що передбачають оцінювання дослідницької та творчої роботи, якості її аргументації, оригінальності дослідження, вмінь співпрацювати в групі, презентувати результати роботи в усній, письмовій та мультимедійній формах тощо [448].

Отже, технологія застосування веб-квестів сприяє формуванню в учнів умінь вчитися (самонавчання і самоорганізація), творчо працювати в команді для досягнення поставленої мети (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), знаходити оптимальні варіанти для вирішення проблемних ситуацій та обґрунтовувати власний вибір, презентувати

результати пошукової діяльності під час публічних виступів (проведення передзахисту та захисту навчальних проєктів, дискусії).

Дидактичні функції використання ІКТ у шкільному літературному навчанні обумовлюються важливістю забезпечення міжособистісного спілкування та обміну інформацією за допомогою таких видів діяльності, як веб-конференції (вебінари), інтернет-дискуси тощо.

*Веб-конференція* має призначення онлайн-уроку, оскільки передбачає можливість спілкування з чисельною аудиторією в реальному часі за допомогою аудіовізуальних засобів, зокрема демонстрацію необхідних зображень, графічний супровід пояснень спікера тощо. Матеріали таких конференцій завчасно розміщують на порталі або розсилають на електронну пошту учнів. Формат веб-конференції забезпечує візуальний контакт, інтерактивне спілкування її учасників.

Один із видів веб-конференції — *вебінар* — продуктивно використовується в умовах дистанційного навчання. Такий формат заняття розрахований на аудиторію до 20 осіб, що створює умови для конструктивного спілкування. В режимі вебінару проводяться онлайн-презентації, тренінги, відбувається синхронний перегляд матеріалів сайтів, відеофайлів та інших зображень, можливі опитування та голосування.

У сучасній шкільній практиці набуває поширення такий новий тип комунікації, як *інтернет-дискурс*. Це когнітивно-комунікативний простір інтернет-мережі, сукупність електронних, аудіо- та відеотекстів, пов'язаних між собою системою гіперпосилань, за допомогою яких здійснюється комунікативна взаємодія, що характеризується заміною реального образу вигаданим. Його ознаками є віртуальність, глобальність, гіпертекстуальність [62, с. 12-16]. Серед жанрів інтернет-дискурсу на уроках української літератури популярності набувають такі, як *форум, гостьова книга, чат, блог, миттєві повідомлення, смс, онлайн-ігри, електронні дошки оголошень*. Цей вид навчальної діяльності сприяє розвитку в учнів стійкого інтересу до вивчення літератури, активізації їхнього творчого потенціалу, формуванню вмінь науково-дослідницької роботи в МАН, а також ґрунтовній підготовці випускників до складання ЗНО [175].

Одним із ефективних методів організації активної пізнавальної діяльності, розвитку інформаційної компетентності учнів на



уроках української літератури є *кейс-метод*. *Кейс* — це звернення до опису ситуації, що реально існувала. У контексті методики навчання розуміємо його як спеціально підготовлений навчальний матеріал, що «містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики» [9, с. 4]. Це інтенсивний тренінг із використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення, метод активного навчання на основі аналізу життєвих ситуацій. Кейс-метод орієнтований на створення ситуації успіху, «...формує постійну позитивну мотивацію, сприяє підвищенню пізнавальної активності...» [216, с. 80]. Рішення проблеми, що викладена в кейсі, передбачає колективну творчу пізнавальну діяльність учнів. Робота з кейсами є ефективною в малих групах, оскільки групова взаємодія оптимізує процес дослідження та допомагає розв'язанню різноманітних навчальних завдань.

Цей інтерактивний метод доцільно застосовувати у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору, на етапі закріплення знань та вмінь із метою вдосконалення читацьких компетенцій, розвитку критичного мислення, аналітичних, дослідницьких та комунікативних умінь учнів. Кейс-метод стимулює звернення школярів до різноманітних джерел інформації, підвищує мотивацію здобуття знань, розвиває їхні вміння самостійної дослідницької роботи. Кейс-метод частково корелює з ігровими методами навчання (ділові, рольові та імітаційні ігри) та з методами проблемного навчання. Зауважимо, що іноді розуміння кейс-методу зводиться до формулювання та ґрунтовного аналізу визначеної проблеми. Наприклад, перегляд відеофрагменту екранізації художнього твору передбачає можливість його контекстного розгляду, ефективність якого забезпечує пошук відповідей на проблемні запитання щодо розкриття теми, ідеї художнього твору та їх інтерпретації засобами різних видів мистецтва.

Використання відеокейсів допускає можливість багаторазового перегляду фіксованих епізодів, забезпечує мобільність навчання, підвищує ефективність вирішення навчальних ситуацій, спонукає школярів до розв'язання поставленої проблеми, тобто інтенсифікує навчальний процес і надає шкільному вивченню літератури якісно новий рівень.

Одним із інноваційних видів навчальної діяльності учнів у процесі вивчення української літератури можуть бути *мультфільми*, що в основній школі становлять ілюстративне доповнення до

уроку, а в старшій є одним із засобів розвитку творчих здібностей школярів. Методика підготовки мультфільмів за програмою *Scratch* (скетч) надає можливість поєднувати графіку, анімацію, музику, звуки для створення авторських анімованих та інтерактивних історій, літературних ігор. Такий вид діяльності дозволяє учням виявити режисерські здібності, читацький досвід, особисте бачення проблеми, порушеної автором у художньому творі, та шляхи її розв'язання

Розвиток ІКТ модернізує систему контролю учнівських знань за допомогою методу *комп'ютерного тестування*, що забезпечує об'єктивність, диференціацію та інтенсифікацію перевірки навчальних досягнень школярів, підвищує їхню навчальну мотивацію, запобігає одноманітності в навчально-виховному процесі, впливає на зниження психічного напруження. У процесі вивчення української літератури поширеними є різноманітні форми контролю учнівських навчальних досягнень: тести, самоконтроль, взаємоконтроль. Виконання тестових завдань на етапі узагальнення і систематизації учнівських знань передбачає використання інтерактивної дошки, а на уроках контрольного оцінювання — можливостей персональних комп'ютерів. Комп'ютер як допоміжний засіб в управлінні навчальним процесом оперативно видає результати виконання учнями контрольних завдань із урахуванням допущених по темі помилок і витраченого часу.

Із метою якісної підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання випускників у старших класах проводиться поточне й підсумкове тестування з кожної вивченої теми, валідне тестам ЗНО, рекомендованих МОН України. Представлені в тестах види завдань розрізняються за змістом та формою. Традиційно учням пропонується обрати правильну відповідь із декількох можливих. Окрім того, можуть бути представлені завдання з альтернативним типом відповіді, завдання для закінчення висловів, виключення зайвої інформації, встановлення відповідності, завдання щодо вільного викладу вивченого матеріалу (завдання відкритого типу) тощо. Важливо, що поєднання різних типів завдань запобігає схематичності під час складання тестів, підвищує в учнів інтерес до виконання роботи. Запропоновані варіанти відповідей спонукають школярів до свідомого вибору (а не до механічного вгадування) різних шляхів правильного вирішення проблеми. Співвідношення завдань формального та аналітичного типів по-

винно кількісно визначатися перевагою останніх, розв'язання яких вимагає від учнів розвинутого логічного мислення та сформованих умінь самостійної роботи. Контроль у формі тестів надає вчителю можливість мати оперативну інформацію щодо проміжних результатів засвоєння учнями навчального матеріалу.

Сучасні технології тестування (спеціально розроблені програми або самостійно підготовлені вчителем) дозволяють використовувати їх як форму контролю учнівських знань та для ефективною реалізації навчальної мети уроку літератури. Зауважимо, що кваліфіковано складені тестові завдання дозволяють перевіряти не формальні знання учнів, а розуміння ними навчального матеріалу, здатність до синтезу, аналізу та інтерпретації художнього твору.

Комп'ютерне тестування, у порівнянні з традиційним, має суттєві переваги, що виявляються в індивідуальному підході до контролю учнівських знань, охопленні великого обсягу програмового матеріалу, затраті мінімальної кількості навчального часу, миттєвому визначенні результатів виконаної роботи, підвищенні об'єктивності оцінювання. Розроблені сервісні програми тестового оцінювання (Google Форми, Quizlet, Proprofs, Class Marker, Plickers, Easy Test Maker, Kahoot!) дають словеснику можливість підготувати різні варіанти завдань та визначити оптимальний час для виконання учнями тестової роботи. Так, *програма Plickers* — це мобільний додаток, що практикується вчителем для опитування у класі. Процедура такого електронного контролю знань передбачає використання учнями спеціальних бланків із варіантами відповідей (А, В, С і D), що вчитель сканує камерою смартфона, оперативно одержуючи результати відповідей кожного учня та класу загалом.

Ефективною формою контролю та корекції учнівських знань є *мультимедійний літературний диктант*, основне призначення якого полягає у відновленні правильного тексту слайду після поданих варіантів учнівських відповідей.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології впливають на систему оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, паралельно з традиційним оцінюванням у навчальному процесі використовується *фанфік* як одна із можливих форм виявлення творчої діяльності школярів, яку доцільно практикувати як різновид домашнього контрольного твору. Як відзначають методисти, у процесі створення фанфіків, «діти занурюються в художній світ

і в міру свого таланту намагаються «дописати» або «розширити» твір, відповісти на запитання, на які не дає відповідей автор оригіналу, роблять спроби деталізувати деякі сцени, образи героїв, зрозуміти їхні вчинки, почуття. Треба пам'ятати, що фанфікшн (література, створена фанатами якогось твору) — одна з форм самовираження сучасних дітей, яка дає можливість формування окремого світу, де живуть герої, потрібні й цікаві їм самим» [138, с. 27]. Такий вид самостійної навчальної діяльності учнів надає потужний поштовх для розвитку їхніх творчих здібностей, фантазії, активізації читацького сприйняття та емоцій. У сучасній методичній літературі найчастіше пропонуються такі варіанти написання фанфіків: «Добудовую твір», «Стаю співавтором», «З епохи в епоху», «Малюю словом, думкою», «Фанфік-дебати». У деяких загальноосвітніх навчальних закладах для вчителів та учнів розроблюються сайти інструктажу щодо підготовки фанфіків. Учителю може рекомендувати учням сайти («СтихиЯ» (<http://www.stihija.ru>); «Пролісок» (<http://prolisok.ucoz.ua>) тощо), на яких вони мають можливість презентувати власні твори, зокрема й фанфіки.

*Електронне портфоліо* — це спосіб фіксування, нагромадження та автентичного оцінювання індивідуальних освітніх результатів учнів у різних видах діяльності (навчальній, творчій, соціальній, комунікативній) за певний період навчання. Переваги портфоліо такого виду полягають у тому, що об'ємна інформація компактно та ефектно подається на електронних носіях. Електронне портфоліо може зберігатися локально (доступно лише визначеному колу осіб) та глобально (доступно для всіх користувачів Інтернету — веб-портфоліо).

Структура учнівського Е-портфоліо може включати такі розділи: «Загальна інформація» (резюме та життєві плани школяра), «Офіційні документи» (сертифікати, грамоти, дипломи, свідоцтва та посвідчення про досягнення учня), «Творчі роботи» (навчальні проекти, творчі, дослідницькі роботи, участь у конференціях, конкурсах, олімпіадах), «Відгуки і рекомендації» (рецензії та відгуки на творчі роботи, дослідницькі проекти, участь у різних тематичних масових заходах), «Зведена підсумкова відомість» (результати навчальної діяльності, сформованості компетентностей). Учнівське електронне портфоліо передбачає мультимедійну презентацію його змісту.

Застосування технології Е-портфоліо дозволяє підтримувати високу навчальну мотивацію учнів; розвивати уміння вчитися

(визначати мету, планувати й організовувати власну навчальну діяльність); стимулювати активність і самостійність; розширювати можливості навчання і самонавчання; формувати системне мислення, удосконалювати навички рефлексивної та оцінювальної діяльності; формувати адекватну самооцінку; створювати можливості для успішної соціалізації випускників.

Окрім того, електронне портфоліо є технологією автентичного оцінювання професійної діяльності педагога. В такому випадку воно створюється для моніторингу зростання професійної діяльності вчителя, систематизації авторських навчальних матеріалів, обміну фаховим досвідом, ефективної підготовки до атестації, участі у конкурсах педагогічної майстерності та саморозвитку, самоосвіти, підвищення самооцінки загалом.

Специфіка вивчення української літератури в контексті сучасних освітніх вимог обумовлюється впровадженням не тільки нових методів, прийомів і форм роботи, а й передбачає використання новітніх електронних засобів навчання.

Підвищує інтерес учнів до уроків української літератури перегляд *відеоматеріалів* — фрагментів екранізацій художніх творів, що є не лише ілюстрацією до книги, а його художньою інтерпретацією. Використання відеоматеріалів є виправданим для співставлення авторської та режисерської інтерпретацій, компаративного аналізу творів різних видів мистецтва. Однак така форма презентації навчального матеріалу не повинна бути для учнів альтернативою прочитання художнього твору. Методично доцільними будуть випереджувальні завдання щодо змісту та проблематики відеосюжету, вчинків та характерів персонажів тощо, відповіді на які обов'язково обговорюються в ході бесіди (дебатів, диспутів) після перегляду фрагментів екранізації.

Досягненню високої емоційної атмосфери на уроці, виникненню інтересу до постаті конкретного письменника, глибокому осягненню змісту художніх творів допомагають музичні *відеокліпи* (професійні та аматорські — підготовлені учнями), в основу яких покладено поетичні тексти видатних митців. Поєднання яскравості, динамічності, контрастності зображення та звукового супроводу під час їх перегляду стимулює стійку мимовільну увагу учнів. Цим пояснюється міцне запам'ятовування найбільш яскравих, емоційно насичених кадрів та поетичних рядків, у результаті чого в учнів виникає мотивація підготовки власної відеOVERSII

мистецького твору, створюються передумови для формування у школярів свідомого засвоєння навчального матеріалу.

Використання *аудіоматеріалів* у процесі вивчення літератури, зокрема *аудіокниг*, створених за вершинними літературними творами та озвучених професійними акторами (інколи — автором твору), дозволяє учням ознайомитися із художніми текстами в доступній формі, сприяє розвитку читацької уяви, а також передбачає значну економію навчального часу.

Нині альтернативою друкованої навчальної книги є *електронний підручник* — «програмно-методичний комплекс, призначений для допомоги учню в самостійній роботі із засвоєння навчальної дисципліни або її окремих розділів з використанням можливостей комп'ютерних технологій. Як правило, поєднує в собі якості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму» [233, с. 22].

Електронний підручник може мати таку структуру:

- 1) інформаційний блок (основні поняття, закони, твердження, таблиці, графіки, схеми та їх пояснення);
- 2) контрольний блок (тести для самоперевірки, різнорівневі завдання до кожної теми, розділу, контрольні тести);
- 3) допоміжний блок (відеофільми, термінологічні словники-довідники, додаткова навчальна інформація, Інтернет-адреси тематичних інформаційних сайтів, кросворди, ребуси тощо).

Таким чином, в електронних підручниках із української літератури презентується різноманітна пізнавальна інформація, а саме: статті енциклопедичного характеру про літературні епохи, традиції, культуру та мистецтво конкретного історичного періоду; віртуальні каталоги творів живопису та ілюстрацій до художніх творів; фотоматеріали; відеофрагменти екранізацій та аудіозаписи художніх творів, що сприяє вивченню літератури в широкому культурологічному контексті. Навчальний матеріал подається у гіпертекстовому вигляді, що дозволяє вчителю дотримуватися принципів індивідуалізації та диференціації навчання на уроці літератури.

Такий підручник вирізняється широкою інформативністю, інтерактивністю презентації навчального матеріалу (графічні об'єкти, таблиці, анімація, аудіо- та відео фрагменти, віртуальні ефекти), варіативними можливостями перевірки (самоконтролю) рівня навчальних досягнень учнів (тренажери, тестові технології) та спрямованістю на розвиток дослідницьких, аналітичних і комунікативних умінь учнів.

Підвищенню інформативності уроку літератури також сприяє звернення вчителів та учнів до спеціальних ресурсів Інтернет-мережі:

- електронних версій науково-методичної та літературної періодики;
- бібліотек наукової та художньої літератури;
- авторських сайтів сучасних письменників;
- віртуальних літературних музеїв та виставок;
- фотогалерей письменників різних епох і народів;
- мистецьких сайтів, фонотек;
- електронних підручників, посібників, енциклопедій, словників та довідників;
- віртуальних методичних кабінетів, електронних портфоліо вчителів-словесників;
- колекцій кращих рефератів та учнівських творчих робіт.

Таким чином, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій надає шкільному вивченню української літератури особистісної зорієнтованості, пізнавальної та емоційної насиченості, активізує різні види навчальної діяльності учнів, що передбачає наявність фундаментальних знань із літератури та базових знань із інформатики, тобто комплексну реалізацію предметних компетенцій учнів-читачів, зокрема *загальнокультурної* (розуміння національної художньої літератури як важливої частини світової культури), *читацької* (діалогічна взаємодія учня з художнім словом, його аналіз та інтерпретація, виразне читання творів, висловлення особистісного ставлення до прочитаного), *комунікативно-мовленнєвої* (здатність до написання творчих письмових робіт різного жанру), *інформаційно-комунікаційної* (робота з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, з довідниковою літературою, використання ресурсів Інтернет-сайтів). Такий підхід до навчання літератури сприяє розвитку в учнів креативного мислення, виявлення їхніх індивідуальних здібностей, розвиває інтерес до творів словесного мистецтва. Однак важливо зазначити, що надмірне використання ІКТ обмежує безпосереднє спілкування суб'єктів навчального процесу та за умов тривалого використання завдає певної шкоди їхньому здоров'ю.

Отже, застосування інформаційно-комунікативних технологій у шкільній практиці, що є однією з важливих тенденцій розвитку світового освітнього процесу, набуло поступового розвитку в сучасній вітчизняній методиці навчання української літератури.

## 4.6. Профілізація шкільної літературної освіти

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері шкільної освіти початку XXI століття, окреслених у Національній доктрині її розвитку, є орієнтація на диференціацію, варіативність, багатопрофільність та інтеграцію. Профілізація як вид диференційованого навчання вимагає обов'язкового врахування особливостей допрофільної підготовки, умов і цілей, що обумовлюють вибір старшокласниками профілю навчання відповідно до особистісних предметних орієнтацій і життєвих планів. Профіль навчання визначається як «спосіб організації диференційованого навчання, який спрямований на поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів та охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором» [115, с. 743].

Учені виокремлюють внутрішню й зовнішню диференціацію навчання. Внутрішня диференціація більшою мірою враховує суб'єктний досвід кожного учня й передбачає роботу школярів над одним навчальним завданням із різним ступенем педагогічної допомоги в процесі його виконання. Зовнішня диференціація розрізняється за рівнями (за здібностями та успішністю учнів у навчанні) та профілями (за інтересами та нахилами до певної професії) [115, с. 211].

Класифікація форм диференціації навчання зумовлюється розрізненням між окремими класами школи та між групами учнів певного класу (класу-комплекту). Чим більшою є кількість шкіл, потоків або класів, сформованих за метою, функціями й складом учнів, тим меншою є необхідність у диференціюванні в межах окремої школи або класу [329, с. 225]. Таким чином, на початку XXI століття окреслилася перспектива розвитку освітніх систем, насамперед мережі шкіл нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо), в яких відповідно до навчального плану передбачається поглиблене вивчення окремих предметів із обов'язковим урахуванням індивідуальних нахилів, здібностей та інтересів учнів.

Короткий екскурс в історію питання дає підстави допустити, що елементи профільного навчання в старшій школі деяких європейських країн почали виявлятися ще наприкінці XIX — на



початку ХХ століття, в період бурхливого розвитку науки та швидкого накопичення великого обсягу нової інформації, тобто коли тогочасні загальноосвітні школи у своїй діяльності недостатньо повноцінно реалізовували дидактичні принципи, сформульовані свого часу у «Великій дидактиці» Я. Коменського як «теорія вчити всіх всьому». За таких умов гімназія набувала ознак класичної або реальної, відповідно до переліку навчальних дисциплін та кількості годин, відведених на їх вивчення. Зокрема, у Франції ще понад сто тридцять років тому профільним навчальним закладом вважався ліцей, а в 60-х роках ХХ століття радянська школа характеризувалася як загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням, що частково співвідноситься з розумінням ідеї профілізації сучасної шкільної освіти.

На всіх етапах формування європейської профільної загальноосвітньої школи враховувалася потреба глибокого засвоєння учнями основ природничих та технічних наук. У реальних гімназіях кількість годин на вивчення природничих дисциплін збільшувалася за рахунок латинської та грецької мов. Навчання у французьких ліцеях організовувалося за загальним (поглиблене набуття знань із гуманітарних і соціально-економічних наук) та технологічним (вивчення основ медичних, соціальних наук, технології індустрії, сфери обслуговування, готельного господарства, музики й танцю, прикладного мистецтва) напрямками. Профільно-орієнтована радянська школа другої половини ХХ століття була політехнічною, оскільки забезпечувала випускникам ґрунтовні знання з природничих дисциплін, але ідеологічно заангажовано подавалася інформація із суспільно-гуманітарних дисциплін та недостатня увага приділялася вивченню іноземних мов. Відтак, у незалежній Україні серед нагальних проблем державотворення актуальною є проблема розвитку вітчизняної загальноосвітньої школи з урахуванням філософії освіти ХХІ століття, надбань європейської гуманістичної освітньої системи, вимог громадянського суспільства, досягнень науки й техніки.

Диференціація як один із основних організаційних принципів сучасної шкільної освіти більшості розвинених країн світу є виявом демократичних інтенцій соціуму та означає варіативність змісту і форм навчання, за умов якого враховуються запити й потреби кожного учня. Моніторинг проблеми впровадження профільної освіти свідчить про те, що «елективний принцип застосо-

ується в середній і вищій школі багатьох країн і особливо в США, а з 1991 року — в Україні» [255; с. 172]. Його реалізація передбачає обов'язкове вивчення лише окремих навчальних предметів, а їх частина обирається учнями із рекомендованих для вивчення в класах певного профілю. Так, у навчальних закладах США учень має право доповнити обов'язкові для вивчення навчальні дисципліни («ядерний курикулум», близько 40-60 % усього навчального часу) предметами за вибором — спеціальними і факультативними курсами. Відзначимо, що в українській методиці літератури проблема запровадження курсів за вибором актуалізувалася ще на початку 70-х років ХХ століття й набула наукового обґрунтування у методичних працях В. Неділька [230]. Сучасні українські вчені вказують на необхідність максимального врахування у державному освітньому просторі досвіду організації профільного навчання у країнах Західної Європи (Великобританія, Франція, Швеція), Росії та напрацювань вітчизняних творчих педагогів (М. Гузик, А. Самодрін, А. Сологуб, Л. Парашенко) [115, с. 743; 232].

Перспективи модернізації системи середньої освіти в Україні широко представлено в працях дидактів Н. Бібік, В. Кизенка, Л. Липової, О. Савченко, які мету профільної освіти вбачають у професійному самовизначенні учнів, формуванні адекватного уявлення про власні інтелектуальні можливості й творчі здібності [305, 150, 304, 320]. Профільне навчання орієнтоване на розвиток дослідницько-пошукових умінь, інтелектуальних, творчих якостей старшокласників, утвердження високих моральних цінностей, усвідомлення необхідності саморозвитку та самоосвіти.

Науковці вважають, що в умовах профілізації необхідно дотримуватися певних дидактичних принципів навчання:

- фуркації, що визначає розподіл учнів за індивідуальними особливостями;
- варіативності й альтернативності змісту і форм профільного навчання;
- наступності й неперервності (між допрофільною підготовкою та профільним навчанням);
- гнучкості, що зумовлює урізноманітнення змісту й форм навчання;
- діагностико-прогностичної діяльності, спроектованої на виявлення предметних здібностей учнів [115, с. 743].

Окрім того, в процесі профільного літературного навчання також враховується принцип етноцентризму, згідно з яким передбачається формування в учнів національної самосвідомості й толерантного ставлення до культурних та духовних цінностей інших народів.

У загальноосвітніх навчальних закладах України ідеї профільного навчання послідовно реалізуються, починаючи з 2010-2011 навчального року. Концепція профільної освіти в старшій школі (2009) та оновлення її змісту (2013), а також проект щодо подальшого вдосконалення (2015) передбачають планомірну реструктуризацію старшої школи, навчально-виховний процес якої зорієнтований на обов'язкове врахування індивідуальних інтересів, здібностей і можливостей учнів у контексті їхнього соціального та професійного самовизначення, що досягається за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [278; 279; 165]. Отже, мета профільного навчання — забезпечення можливостей рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофільної підготовки, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного українського суспільства. Як зазначає В. Огнев'юк, «шкільна освіта має бути осучаснена таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовували свій потенціал як самореалізації у професійному та особистісному вимірах, так і в інтересах суспільства та держави» [305, с. 19].

Значною мірою ефективність запровадження профільного навчання визначається оптимально продуманою пропедевтичною роботою в загальноосвітній школі. Так, діагностика здібностей і нахилів учнів, зокрема до вивчення гуманітарних дисциплін, повинна систематично проводитися на рівні ранньої профілізації (5-7 класи) та на рівні допрофільної підготовки (8-9 класи). У базовій школі навчальна діяльність має бути зорієнтована на виявлення інтелектуальних можливостей та розвиток творчої самостійності учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу на більш складному понятійному рівні. Тобто, допрофільна підготовка передбачає поглиблене вивчення певних предметів, організацію занять курсів за вибором, предметних гуртків, науково-дослідницької роботи в Малій академії наук, учнівських

предметних олімпіад, творчих конкурсів. Таким чином, основне завдання допрофільної підготовки — створення сприятливого навчального середовища для максимального виявлення здібностей учнів із метою усвідомленого вибору ними профілю навчання у старших класах. Зауважимо, що на важливість пропедевтичної роботи щодо організації профільного навчання старшокласників свого часу вказував ще Л. Виготський та називав необхідні умови його організації: а) визначення освітніх потреб і природних нахилів учнів; б) урахування їхніх бажань та можливостей; в) перспективність застосування профільних знань; г) добір високопрофесійного викладацького складу; г) забезпечення належної матеріально-навчальної бази [337, с. 208].

Отже, налагоджена система профорієнтаційної роботи в школі та оптимізація змісту навчальних програм сприяють правильному вибору кожним учнем профілю навчання із урахуванням власних здібностей та нахилів. Однією з важливих умов успішного майбутнього професійного самовизначення старшокласників є високий рівень особистісного розвитку, сформованість мотиваційної сфери діяльності, наявність розвинутих інтересів та здібностей.

Нині науковці пропонують різні методики визначення освітніх запитів старшокласників в умовах профільного навчання, що засвідчують їхнє ставлення до певних навчальних дисциплін, форм самоосвіти та орієнтири щодо майбутнього професійного вибору [390, с. 149-159]. Важливо зазначити, що учні, схильні до вивчення гуманітарних предметів, характеризуються інтелектуальними та творчими здібностями, що виявляються у розвиненій розумовій діяльності, зокрема в оригінальності мислення, вмінні встановлювати послідовні асоціації, проводити логічні аналогії, образно сприймати навколишній світ, чітко формулювати та висловлювати думку. Таких старшокласників вирізняє підвищений рівень розвитку емоційної сфери, художнього мислення, багатство лексичного запасу, різноманітність мистецьких зацікавлень (музика, живопис, театр, кіно тощо), здатність до власної творчості, підвищений інтерес до художньої літератури загалом.

Учені-методисти трактують поняття літературного інтересу як загальноестетичну зацікавленість особистості художньою літературою — джерелом емоційних переживань, життєвих, ідейно-моральних, філософських роздумів та естетичної насолоди.

Пізнавальні літературні інтереси характеризуються ієрархією їх проявів, оскільки можуть мати чітко виражений (однак іноді поверховий) характер, що поширюється, переважно, на зовнішній, сюжетний інтерес літературних творів. Планомірний розвиток читацьких інтересів учнів зумовлений розумінням ними ідейно-художнього змісту твору, а також закономірностей літературного процесу, теорії літератури. Таким чином, на думку науковців, означені орієнтири щодо шкільного вивчення літератури повинні спрямовувати учнів на цілісне усвідомлення художніх і науково-естетичних аспектів вивчення літератури як виду мистецтва та предмета науки [74, с. 23–33].

Диференційований підхід до вивчення літератури в школі на профільному рівні реалізується через її поглиблене опрацювання. Вдослідженнях Н. Волошиної, С. Жили, В. Неділька, Є. Пасічника, С. Пультера, В. Шуляра, Т. Яценко та інших учених-методистів поглиблене вивчення української літератури розглядається як один із напрямів модернізації сучасної школи, що формується з урахуванням інваріантного змісту навчання на загальнодержавному рівні та відповідає освітньому стандарту. Критичний аналіз нормативних документів, наукових джерел, публікацій у фахових періодичних виданнях та досвіду роботи вчителів-словесників загальноосвітніх навчальних закладів дозволяє визначити основні завдання профільної шкільної літературної освіти:

- усвідомлення учнями вибору суспільно-гуманітарного напрямку навчання для професійного самовизначення та життєвої самореалізації;
- забезпечення наступності та перспективності шкільної літературної освіти школярів на рівні стандарту, академічному та профільному з орієнтацією на майбутню професійну діяльність;
- створення умов для задоволення літературних інтересів, розвитку творчих нахилів і здібностей старшокласників;
- ознайомлення учнів із високохудожніми здобутками духовної культури на уроках літератури (української, зарубіжної, національних меншин) та на заняттях курсів за вибором;
- удосконалення читацьких умінь, розвиток критичного мислення та творчих здібностей школярів;
- забезпечення оптимальних умов для загальнокультурного, морального та естетичного розвитку особистості;

- формування толерантного ставлення до загальнолюдських, міжетнічних, національних духовних цінностей та літературно-мистецьких досягнень.

Процес викладання літератури в умовах профільного навчання реалізується на:

- рівні стандарту, що передбачає досягнення обов'язкового мінімуму змісту навчального матеріалу відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;
- академічному рівні, орієнтованому на опанування учнями достатнім об'ємом змісту навчального матеріалу для подальшого вивчення літератури у вищих навчальних закладах;
- рівні профільної підготовки, що передбачає поглиблене вивчення літератури в школі [278; 277].

В умовах профілізації актуалізуються питання щодо оновлення змісту та визначення оптимального обсягу предметних навчальних програм, форм організації навчального-виховного процесу та методики його проведення. Дотримання системного підходу в процесі реалізації профільного навчання забезпечують Типові навчальні плани, якими передбачено комплектування старших класів за основними профільними напрямками з урахуванням учнівських нахилів та інтересів. У нормативних документах зазначається, що профільне вивчення української літератури орієнтоване на паралельне опрацювання курсів зарубіжної (світової) літератури, художньої культури, етики та естетики, риторики, літературних курсів за вибором тощо [165; 281]. На рівні профільної підготовки поглиблено вивчаються предмети, що визначають профілізацію класу, а інші дисципліни опрацьовуються за програмами академічного рівня та рівня стандарту. Важливо відзначити, що у проєкті Концепції профільного навчання в старшій школі (2014), рекомендується вивчати базовий навчальний предмет «Література» на рівні стандарту як «інтегрований курс або як курс, побудований за модульним принципом, де кожен модуль реалізує визначений стандартом зміст відповідного компонента освітньої галузі. Вивільнені при цьому навчальні години спрямовуються на курси за вибором (спецкурси і факультативи)» [165]. Згідно з документом, вивчення літератури на академічному рівні не передбачено, а на профільному рівні базовий навчальний предмет «Література» реалізується у процесі викладання профільних дисциплін «Українська література» та «Зарубіжна література».

Характерно, що за чинною Програмою з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класи) на академічному рівні та рівні стандарту, що призначені для вивчення предмету за природничо-математичним, технологічним, спортивним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним напрямками та профілем іноземної філології старшокласникам пропонується системно-історичний (а не історико-літературний) курс, оскільки «у сучасній загальноосвітній школі вивчається не історія літератури, а українська література, що дає більшу можливість активізувати морально-етичні аналогії, суспільно-ціннісні орієнтири через естетико-літературознавчі категорії, поняття; зацікавити учнів близькими їхній свідомості художніми творами; змінити усталений, застарілий імідж української літератури на цілісній карті світової літератури» [281, с. 4]. Відзначимо, що за умов такого навчання передбачається поглиблене вивчення художніх творів, на прикладі яких формуються читацькі вміння та морально-ціннісні орієнтації школярів, реалізуються міжлітературні та міжмистецькі зв'язки, що визначає виховний вплив художніх творів на учнів-читачів.

У програмі профільного навчання з української літератури для 10-11 класів філологічного напрямку (профіль української філології) дотримується хронологічний принцип вивчення художніх творів, що корелює з усталеною періодизацією літературного процесу [281, с. 37]. Ефективному засвоєнню профільного курсу української літератури сприяє раціональне використання вчителем резервного навчального часу для ознайомлення з оглядовими темами щодо висвітлення широкого культурологічного контексту певного літературного періоду, а також для текстуального вивчення художніх творів та додаткового читання в аспекті визначених програмових тем. У класах профілю української філології особлива увага приділяється поглибленому аналізу художніх творів, опрацюванню літературно-критичних статей, вивченню теоретичних основ літератури, запровадженню інноваційних методів і форм навчання, зокрема проблемно-пошукових, інтерактивних та методів інтерсуб'єктного навчання, а також актуалізації ролі самостійної роботи учнів.

Таким чином, у сучасній шкільній літературній освіті *тенденція щодо профілізації навчання* виразилася в навчальних програмах та набула практичної реалізації у предметних курсах і курсах за вибором.

Окреслюючи специфіку шкільного профільного вивчення літератури, відзначимо, що базова літературна освіта реалізується у класах усіх профілів та є інваріантним складником змісту освіти. Навчання учнів у класах філологічного профілю передбачає задоволення їхніх освітніх потреб, зокрема:

- опанування різними видами аналізу та інтерпретації художнього тексту;
- формування вміння розкривати багатозначність літературознавчих понять та їх своєрідність виявлення у творах різних історичних епох, художніх напрямів, мистецьких течій та індивідуальних стилів;
- поглиблення вмінь аргументованої оцінки художнього твору та ведення дискусії на різні літературні теми;
- удосконалення вміння виявляти жанрові та стильові особливості художніх творів;
- розвитку творчих здібностей, важливих для здобуття майбутніх філологічних професій;
- поглиблення навичок користування фаховою філологічною словниково-довідковою літературою.

Науковці зазначають, що навчальний процес у профільних філологічних класах, на відміну від інших, зорієнтований на вирішення важливого освітнього завдання — забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників, що впливає на їхній загальнокультурний та морально-етичний розвиток, допомагає у самовизначенні щодо вибору майбутньої професії [366, с. 19]. Отже, вивчення літератури в старших класах, незалежно від обраного профілю навчання, орієнтовано на формування читацької компетентності, естетичної культури учнів, вироблення особистісних ставлень до творів мистецтва слова та вмінь самостійної продуктивної творчої пізнавальної діяльності, що засвідчує актуальність *тенденції методичної науки щодо цілеспрямованого формування змісту, методів і форм навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах профілізації*.

У контексті означеної проблеми актуальним є наукове дослідження лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України, в ході якого обґрунтовано теоретико-методичні засади профільного вивчення української та зарубіжної літератури:



- гуманізація, гуманітаризація, демократизація та культурологічна спрямованість змісту шкільної освіти — пріоритетні напрями її модернізації;
- забезпечення послідовно-перспективних зв'язків між базовою і профільною загальною середньою освітою;
- широка диференціація та індивідуалізація навчання як головні дидактичні принципи реалізації варіативного компонента в старшій школі;
- обумовленість вибору змісту профільної освіти індивідуальними інтересами та здібностями старшокласників;
- організація навчально-виховної роботи в профільних класах відповідно до Типових навчальних планів та навчальних програм курсів за вибором;
- створення умов для розвитку літературних інтересів та навчально-пізнавальних здібностей, професійного самовизначення випускників, формування їхньої готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією;
- поглиблення стандартизованих знань із літератури та розвиток читацької компетентності учнів класів гуманітарного напрямку на уроках літератури та заняттях літературних курсів за вибором як необхідна умова успішної реалізації завдань профільного навчання;
- зумовленість вибору ефективних методів і форм навчання, інноваційних освітніх технологій необхідністю підвищення рівня самостійної пізнавальної діяльності учнів та досягнення результативної партнерської взаємодії суб'єктів навчання;
- розвиток комунікативної, читацької та інформаційної компетентностей школярів на допрофесійному рівні;
- формування особистісних морально-етичних та художньо-естетичних ціннісних орієнтирів школярів [366; 407; 410; 418; 425; 435].

Таким чином, зазначені положення вказують на основні *тенденції* розвитку методичної науки та шкільної практики *в умовах профільного навчання*, що виявляються в реалізації *диференційованого, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів*, *урахуванні культурологічної спрямованості освіти*.

Одним зі шляхів диференціації та індивідуалізації навчання є широке впровадження в шкільну практику літературних *курсів за вибором*, які вивчаються в межах варіативного компонента зміс-

ту літературної освіти. Зауважимо, що термінологія профільної шкільної освіти лише утверджується в науковому тезаурусі, тому глибокого теоретичного обґрунтування потребують поняття щодо змісту, методів і форм профільного літературного навчання. Так, у Концепції профільного навчання у старшій школі (2009) поняття «курси за вибором» (без розрізнення на спеціальні та факультативні) трактувалося як навчальні курси, що «створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти; доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання» [278].

В оновленій Концепції профільного навчання у старшій школі (2013) розкривалися зміст та завдання курсів за вибором і факультативних курсів як рівнозначних понять без виокремлення терміну «спеціальний курс» [277]. Безперечно, така неузгодженість щодо визначення концептуальних дефініцій профільного навчання ускладнювала розуміння його сутності. Зауважимо, що поняття «курси за вибором» диференційовано на «спеціальний курс» та «факультативний курс» у проекті Концепції профільного навчання у старшій школі (2014), де вказано, що профільно-формувальна та індивідуальна освітньо-розвивальна функції курсів за вибором реалізуються у процесі викладання *спеціальних* (спецкурси) і *факультативних* (факультативи) курсів, які визначають специфіку конкретного профілю навчання та є дієвим засобом задоволення пізнавальних інтересів й індивідуальних освітніх потреб учнів незалежно від обраного профілю навчання [279]. Дидактичне призначення курсів за вибором А. Хуторской вбачає в тому, що «одні з них можуть «підтримувати» вивчення основних профільних предметів, інші служать для внутрішньо-профільної спеціалізації навчання і для побудови індивідуальних освітніх траєкторій...» [390, с. 145].

Шкільна практика доводить, що заняття літературних курсів за вибором ефективні за умови розгляду проблем, які є цікавими для сучасних учнів та водночас сприяють розвитку їхніх естетичних смаків і формуванню позитивного ставлення до життя. Актуальним і нині є твердження вчених-методистів Т. Бугайко та Ф. Бугайка щодо наближення тематики навчальних занять до проблем сучасності: «Якщо ж обирається спецкурс з літератури минулих часів, то й його важливо пройняти духом сучасності, ознайомити учнів із сучасними дискусіями, з новими аспектами вивчення класичної літератури» [53, с. 42].

Вибір старшокласниками певних літературних спецкурсів чи факультативів обумовлюється необхідністю:

- поглибленого вивчення базових загальноосвітніх предметів;
- набуття знань і формування вмінь, засвоєння різних способів діяльності для вирішення актуальних життєвих завдань;
- професійної орієнтації;
- інтеграції знань із літератури для формування уявлення про цілісну картину світу.

Отже, основні функції літературних курсів за вибором можна окреслити як:

- поглиблення та розширення змісту профільних навчальних предметів «Українська література», «Зарубіжна література» (інтегрований курс «Література») та «Художня культура»;
- забезпечення профільної початкової професійної спеціалізації навчання;
- підвищення загального культурного рівня та ерудиції учнів.

За призначенням літературні курси за вибором доповнюють зміст профільних дисциплін і забезпечують обдарованим школярам підвищений рівень вивчення української та зарубіжної літератур, або зорієнтовані на міжпредметні зв'язки та надають можливість вивчати суміжні навчальні предмети на профільному рівні. Зазначимо, що у системі профільного навчання актуальною є проблема реалізації міжпредметних зв'язків як одна з умов підвищення наукового-методичного рівня викладання літературного курсу, зокрема за рахунок навчальних годин варіативного компонента робочого навчального плану, що сприяє глибокому засвоєнню старшокласниками предметних знань та активізації їхньої навчальної-пізнавальної діяльності. Тому слушною є думка методистів щодо необхідності «установлювати міжпредметні зв'язки між змістом факультативних і основних курсів, між факультативними курсами по вертикалі (з класу в клас), між факультативними курсами й суміжними навчальними предметами» [128, с. 20-21].

Зміст навчального матеріалу курсів за вибором повинен мати чітко виражений проблемний характер, що спонукало б учнів до пошуку шляхів розв'язання теоретико-літературних, естетичних та морально-етичних проблем художнього твору. Тематика таких занять визначається необхідністю розвитку читацької компетентності школярів, зокрема щодо:

- повного сприйняття змісту художнього твору та його виразного читання;
- глибокого усвідомлення навчальної інформації (матеріалів підручників, посібників, шкільних лекцій, повідомлень, презентацій) з її подальшим обговоренням у ході бесід, дискусій тощо;
- удосконалення вмінь аналізу та інтерпретації художніх творів;
- опрацювання критичних літературознавчих та науково-популярних джерел;
- осмислення закономірностей та встановлення логічної зумовленості розв'язання проблеми, що актуалізується на занятті;
- організації ефективної пізнавально-дослідницької діяльності;
- формулювання обґрунтованих висновків та узагальнень;
- удосконалення здібностей щодо створення різних жанрів письмових робіт (твір, реферат, анотація, рецензія, відгук, есе, нарис, репортаж, інтерв'ю);
- самостійної підготовки проектів, тематичних повідомлень, мультимедійних презентацій, монтажів, сценаріїв літературних (літературно-мистецьких) композицій, інтелектуальних ігор, змагань;
- підвищення рівня навичок довідково-бібліографічної роботи;
- умотивованості самостійного відбору та опрацювання позапрограмових художніх творів.

Науково-теоретичне обґрунтування шкільного варіативного вивчення літератури та досвід упровадження курсів за вибором у навчальний процес обумовлюють таку класифікацію типів занять:

- інформаційно-вступні (лекції монологічного характеру, з елементами бесіди, інтегровані);
- консультативно-підготовчі (виявлення та корегування читачьких інтересів та рівня літературного розвитку учнів);
- поглибленого аналізу художнього тексту (застосування евристичного та елементів дослідницького методів із раціональним поєднанням фронтальної, групової та індивідуальної форми роботи);
- семінарські як завершальний етап застосування і перевірки засвоєних учнями знань і сформованих умінь;
- творчо-підсумкові (наукові учнівські конференції, літературні вікторини, вечори, екскурсії, випуск тематичних літературних газет, літературно-мистецьких альманахів) як форма виявлення творчої обдарованості старшокласників [227, с. 133-135].

Диференціація літературних курсів за вибором на спеціальні на факультативні зумовлена специфікою їх дидактично-методичного призначення та умов реалізації.

*Літературні спеціальні курси* доповнюють, поглиблюють (а не дублюють) зміст навчальних предметів державного освітнього компонента (українська література, зарубіжна література, літератури національних меншин, художня культура), що визначає спеціалізацію філологічного напрямку. Літературні спецкурси викладаються в класах української, іноземної філології та історико-філологічного профілю. Спеціальні курси в профільних філологічних класах обираються старшокласниками з кількох запропонованих та є обов'язковими для вивчення. Проведення занять літературного спецкурсу фіксується вчителем у класному журналі з урахуванням вимог щодо записів предметів інваріантного компонента.

Оцінювання на заняттях спецкурсів, на відміну від факультативів, здійснюється відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із української (зарубіжної) літератури, основними видами якого є поточне та семестрове (річне).

Специфіка проведення *літературних спецкурсів* визначається:

- різноманітністю шляхів аналізу та інтерпретації художнього твору (раціональне поєднання послідовного, пообразного, ідейно-тематичного, комплексного, композиційного аналізу із компаративним, структурно-стильовим, художньо-семантичним тощо);
- урахуванням широкого культурологічного контексту в процесі вивчення літературно-мистецьких явищ;
- детальним оглядом літературно-мистецьких епох, художніх напрямів та індивідуальних стилів митців тощо;
- поглибленим опрацюванням теоретико-літературних джерел;
- оптимальним практикуванням біографічного підходу (ознайомлення з епістолярієм, мемуарами письменника, спогадами про митця тощо);
- розвитком образного, критичного мислення та вмінь самостійної пізнавально-дослідницької діяльності старшокласників;
- упровадженням інноваційних технологій навчання;
- створенням навчальних проектів із мультимедійними презентаціями, підготовкою портфолію, участю в літературних конференціях, «круглих столах», організацією науково-дослідницької роботи в Малій академії наук;

- організацією творчих зустрічей старшокласників із митцями та представниками гуманітарно-філологічних професій (філолог, викладач, учитель, журналіст, диктор радіо/телебачення, редактор, коректор, працівник прес-служби, перекладач тощо).

На заняттях літературних спецкурсів методично оптимальним є використання таких методів, прийомів та форм організації навчальної діяльності:

- шкільна лекція, наближена до вузівської (проблемна, з елементами евристичної бесіди та самостійної роботи тощо);
- семінарські заняття (зокрема, у формі дискусій, диспутів, дебатів тощо);
- самостійна аналітична робота учнів у процесі опрацювання художнього твору;
- науково-дослідницька робота в МАН, учнівські наукові конференції, тематичні літературно-мистецькі вечори тощо.

Отже, узагальнюючи досвід створення та поширення у шкільній практиці спецкурсів як форми організації та індивідуалізації навчання, вкажемо на їх прогресивний характер, що виявляється у:

- широкому спектрі можливостей використання різноманітних методів, прийомів і форм навчання, що не завжди є ефективними в умовах реалізації інваріантного складника навчального процесу;
- цілеспрямованому відборі учнів у навчальні групи, вмотивованому їхніми особистісними інтересами та нахилами;
- зміцненні зв'язків навчання з життям;
- успішному виконанні завдань професійної орієнтації старшокласників.

*Літературні факультативні курси* — це навчальні заняття, зміст яких, на відміну від спецкурсів, безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним матеріалом шкільних філологічних дисциплін. Такі заняття обираються учнями для ознайомлення з різноманітними сферами знань і людської діяльності, мистецькими явищами, та розширення світогляду загалом. На факультативах розглядається навчальний матеріал певного обсягу (розрахований на 17 або 35 навчальних годин) і структурно завершеного змісту, що вивчається протягом конкретного періоду. Літературні факультативи рекомендуються як у класах філологічного, так і суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного,

природничо-математичного та спортивного напрямів, оскільки є однією із ефективних форм диференціації навчання, у ході якого успішно реалізуються принципи особистісно-зорієнтованої освіти.

Важливо зазначити, що факультативні курси впроваджуються у шкільну практику з кінця 60-х років ХХ століття, а у 80-ті роки цей процес актуалізувався, що засвідчувало *утвердження тенденції факультативного вивчення літератури*. Такі заняття позитивно впливали на формування різнобічних учнівських інтересів, зростання їхньої суспільно-політичної активності, сприяли розвитку творчого ставлення до науки, вмотивували поглиблене вивчення предметів гуманітарних, фізико-математичних і природничих наук, а також необхідність вирішення проблеми підготовки учнів до виробничої праці.

Екскурс в історію впровадження в шкільну практику факультативів засвідчує, що на пострадянському освітньому просторі це питання досліджували І. Зверев, М. Кондаков, В. Монахов, А. Кінкулькін, С. Калініна та інші, обґрунтовуючи тематику, зміст і структуру занять такого типу необхідністю переходу на новий зміст освіти. Так, визначаючи науково-педагогічні основи розвитку нахилів та інтересів учнів, І. Зверев наголошував, що для активізації їхньої пізнавальної самостійності й творчої активності «необхідно з'ясувати мотиви вибору учнями факультативу, їхнє ставлення до предмета, що вивчається; оптимальне поєднання різних індивідуальних інтересів і нахилів учнів, які навчаються в одному факультативі. Необхідно виявити співвідношення мотивів вибору факультативу з інтересами, а також з професійними намірами учнів. Необхідно знайти шляхи педагогічного впливу на формування і розвиток пізнавальних інтересів, на гармонійний розвиток загальних пізнавальних інтересів та інтересів у вибраній галузі» [128, с. 22]. А. Кінкулькін відстоював необхідність кореляції програмового змісту навчальних предметів та факультативних занять. М. Кондаков акцентував увагу на факультативних заняттях із предметів гуманітарного циклу як важливому засобі виховання особистості, що сприяє розширенню світогляду, підвищенню рівня загальної культури учнів. В. Монахов указував на важливість «розробки системи факультативних курсів, що створюють ланцюжок органічно пов'язаних за своїм змістом занять від третього до десятого класу» [220, с. 12]. Актуальними й нині

є його рекомендації щодо методики організації факультативних занять, яка передбачає:

- визначення мотивації та стимулювання навчальної діяльності як важливих прийомів виховання особистості;
- окреслення мети факультативних курсів;
- розроблення структури програм факультативів та добір відповідного навчального матеріалу;
- розробку системи навчальних завдань і вправ із метою поглиблення учнівських знань про обрану галузь;
- запровадження ефективних методичних підходів до факультативного навчання [220].

Отже, факультативи, паралельно з іншими формами позакласних занять із літератури (читацькі конференції, літературні гуртки, конкурси, олімпіади тощо) поглиблюють учнівський інтерес до художньої літератури, що, як свого часу зазначали Т. та Ф. Бугайки сприяють удосконаленню «специфічно читацьких якостей: відтворюючої уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, відчуття образного слова, вміння сприйняти ідею літературного твору саме такою, як вона виражена в образах» [53, с. 49].

Методично оптимальними формами організації навчальної діяльності на факультативних заняттях, окрім індивідуальних, також є групові (підготовка повідомлень, доповідей, композицій, виставок, вікторин тощо) та колективні (пошукова робота літературно-краєзнавчого характеру тощо). Вчені-методисти вибір методів навчання на факультативних заняттях обґрунтовують диференціацією рівнів читацької діяльності учнів (відтворення, частково-пошуковий, дослідницький) та пізнавальної самостійності, оскільки «одним із завдань навчання на факультативі є формування і розвиток у школярів умінь і навичок пізнавальної самостійності, яка визначається в методиці літератури як якість, що дозволяє учням самостійно, шляхом творчого застосування наявних у них знань і прийомів літературного аналізу розуміти ідейно-естетичний зміст твору, відображені в ньому події, характери тощо» [227, с. 129]. Таким чином, навчання на факультативних заняттях сприяє вдосконаленню читацьких умінь учнів щодо аналізу та інтерпретації художнього твору, самостійної пізнавальної діяльності та науково-дослідницької роботи, розвитку творчих здібностей та естетичного смаків.

Рівень навчальних досягнень учнів, сформований на факультативних заняттях, рекомендовано оцінювати за результатами



виконання певних видів робіт (творчі завдання, реферати, навчальні проекти тощо) за шкалою «зараховано — не зараховано». Ведення такого курсу фіксується вчителем у журналі факультативних занять.

Успішну реалізацію ідей шкільного профільного літературного навчання забезпечує розроблений науковцями Інституту педагогіки НАПН України програмово-методичний супровід літературних курсів за вибором, схвалений МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах [32, 46, 192, 190, 416]. Так, спецкурс «Художня література в контексті світової культури» орієнтує старшокласників на глибоке осмислення художньо-естетичної цінності творів української та зарубіжної літератури періоду модернізму (друга половина XIX — початок XX століття) в контексті світової культурно-мистецької спадщини [190, с. 3-44]. Розширенню знань про мистецьке явище постмодернізму як культурно-мистецький феномен рубежу XX — XXI століть, його національну специфіку сприяє вивчення літературного спецкурсу «Українська постмодерна література» на засадах рецептивної естетики і герменевтики [32]. У навчальному матеріалі літературного спецкурсу «Сонет в історії української та світової літератури» подано історію розвитку сонета та визначено основні шляхи його вивчення в умовах профільного навчання [190, с. 45-63]. Формуванню в учнів сприйняття української фантастичної прози як окремого літературного явища, усвідомленню ідейно-тематичного змісту, жанрових різновидів, стильових особливостей таких творів та виробленню вмінь їх аналізувати сприяє факультативний курс «Українська фантастична проза» [190, с. 64-86].

Таким чином, ефективність реалізації ідей профільної шкільної літературної освіти обумовлюється такими чинниками:

- пріоритет завдань особистісно зорієнтованого навчання, що визначається не накопиченням учнями знань із літератури, а їх індивідуальним сприйняттям та глибоким осмисленням;
- практикування аналітичної роботи у процесі опрацювання художнього твору як методично оптимального виду навчальної діяльності, що спонукає учнів до виконання різноманітних усних і письмових творчих завдань, виявлення індивідуальної оцінки художнього твору, коригування власних суджень щодо прочитаного;

- урахування культурологічного контексту (твори живопису, графіки, скульптури, музики, театрального мистецтва, кінематографа), міжпредметних зв'язків («Українська література», «Зарубіжна література», інтегрований курс «Література (рідна і світова)», «Художня культура») як умови цілісного осмислення естетичної цінності творів художнього мистецтва;
- запровадження інтерактивних (діалогових) форм і прийомів роботи на уроці (диспут, «мозковий штурм», «прес-клуб», «акваріум», асоціативні зображення, рекламні проекти, портфоліо тощо) як навчальної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення учнів;
- залучення інформаційно-комунікаційних технологій як засобу доступу до навчальної інформації, зокрема в Інтернет-мережі, що підвищують якість презентації та сприйняття навчального матеріалу з літератури;
- організації науково-дослідної роботи учнів як співпраці суб'єктів навчання, результатом якої є інтелектуальний, творчий продукт процесу дослідження, зміст якого може мати дослідницький або реферативний характер (доповідь, повідомлення, реферат, Intel-проект, робота в МАН України тощо).

Отже, на початку XXI століття в національній шкільній профільній освіті чітко окреслилися основні тенденції розвитку сучасної методики української літератури, обумовлені оновленням її змісту, інтеграцією міжпредметних знань і вмінь учнів, системним застосуванням ефективних методів, прийомів і форм навчання, реалізацією освітніх завдань особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

# Висновки

**Р**озкриття історичних витоків методики навчання української літератури, ретроспективи її генеалогії, формування нового погляду на прогресивні здобутки педагогів-методистів попередніх часів є важливою умовою визначення тенденцій розвитку предметної дидактики, джерелом розроблення стратегії сучасної шкільної літературної освіти, необхідною основою наукового пізнання, на ґрунті якого виникають новітні науково-методичні концепції.

Розуміння *тенденцій розвитку методики навчання української літератури* як сукупності якісних змін в її змісті, методах, прийомах та організаційних формах у конкретний історичний період передбачає розкриття впливу філософсько-культурологічних та психолого-педагогічних теорій на її функціонування.

*Філософський компонент методологічних засад сучасної шкільної літературної освіти* зумовлює висвітлення основних аспектів педагогічної діяльності, яку вчені розглядають як філософію освіти, що розкриває загальні закономірності педагогічної теорії й практики та враховує можливість окреслення витоків провідних тенденцій розвитку навчання й виховання.

В основних положеннях філософії освіти стверджується, що розвиток інтегративної функції освіти здійснюється на гуманістичних засадах діалогізму й толерантності в стосунках між людьми, народами й державами, що зумовлює інтерсуб'єктний характер навчання літератури; реалізація особистісно орієнтованого й компетентнісного навчання на уроках літератури забезпечується впровадженням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, стандартизацією змісту літературної освіти, що визначає

системне програмування предметного матеріалу та визначеного рівня літературної підготовки учнів, охоплює процес і результат конкретних навчальних операцій, проведення яких забезпечує засвоєння предметних знань із української літератури і формування читачьких умінь, тобто орієнтує на розвиток читачької компетентності учнів.

Для обґрунтування основних етапів становлення та розвитку методики навчання української літератури важливо врахувати їх кореляцію з періодами розвитку *вітчизняної культури*. Культурологічне середовище шкільної літературної освіти зміцнює гуманістичні тенденції інтеграційного характеру, які виявляються у спрямованості до діалогової взаємодії суб'єктів навчання, у мистецькому та науковому контексті, орієнтують на системну організацію освітнього простору, що має забезпечити сприятливі умови для формування ключових і предметних компетентностей учнів як основи їхньої успішної життєдіяльності.

Розвиток шкільної літературної освіти обумовлений спорідненістю з академічним *літературознавством*, оскільки ґрунтується на його наукових надбаннях у галузях історії й теорії літератури та літературної критики. Розглядаючи співвідношення літературознавчої та методичної наук в аспекті ефективної взаємодії, зважаємо на поєднання у педагогічному процесі наукових і навчальних методів роботи. Розуміння такої взаємозалежності наук передбачає врахування тенденцій розвитку літературознавчих концепцій та важливості розкриття їх впливу на методику навчання української літератури й зміст національної шкільної літературної освіти загалом.

Для сучасної методики навчання української літератури базове значення мають *психолого-педагогічні теорії*, що визначають механізми вікового та психічного розвитку особистості учня-читача та умови їх успішної педагогічної реалізації на уроках української літератури.

Основоположними *психолого-педагогічними концептами*, що впливають на розвиток тенденцій методичної думки, є психологічні теорії формування знань і розумових дій учнів, концепція педагогічної дії, спрямованої на здійснювання розвивального навчання і становлення особистості, здатної до самонавчання та саморозвитку, вчення про вікові психофізіологічні характеристики школярів, зокрема й щодо вікових особливостей художнього

сприймання, а також ідеї гуманістичної психології в аспекті реалізації проблеми цілісного формування особистості, реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання на уроках української літератури.

Визначення і пояснення основних тенденцій становлення й розвитку методики навчання літератури як науки зумовлює необхідність поділу цього процесу на часові відрізки, що характеризуються певними особливостями суспільно-політичного, соціально-економічного та культурного життя суспільства.

*Періодизація методики навчання літератури* передбачає шість етапів розвитку методичної думки, кожен із яких співвідноситься з історичним періодом національного культурного розвитку та відповідно українським виховним ідеалом. У роботі враховано педагогічні напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених, у яких розкрито ключові проблеми шкільної літературної освіти на різних етапах її розвитку як у змістовному, так і в діяльнісному аспектах. Так, вітчизняна педагогічна теорія, методична думка і шкільна практика навчання літератури від часу зародження та до другої половини ХІХ століття характеризується утвердженням гуманістичних ідей шкільного навчання, що успішно позначалося на процесі формування інтелектуальних здібностей і моральних якостей учнів, а також зв'язком завдань шкільної літературної освіти з особистісними та суспільними інтересами.

Вагомий внесок у розвиток української методики літератури належить прогресивним діячам національної культури й мистецтва ХІХ — початку ХХ століття. Ретроспективний аналіз творчих здобутків митців засвідчує органічне поєднання естетичних принципів і педагогічних ідей, а також дає можливість виявити основні тенденції розвитку шкільної літературної освіти в означений період. Відтак для сучасної методики навчання української літератури важливе значення мають настанови діячів культури і мистецтва ХІХ — початку ХХ століття щодо структурування змісту програмового матеріалу, необхідності врахування вікових особливостей школярів, популяризації ідей розвивального навчання, його диференціації, зокрема щодо поєднання індивідуальних та групових форм роботи, вироблення вмінь самостійної діяльності, розвитку творчих здібностей та ціннісних орієнтацій учнів-читачів. Тогочасні прогресивні методичні ідеї знайшли послідовний розвиток у сучасній шкільній літературній освіті, зо-

крема в аспекті її демократизації та гуманізації, культурологічній спрямованості, структуруванні змісту, методів і форм навчання, його особистісно орієнтованому, компетентнісному підходах та екзистенційній наповненості.

Узагальнення прогресивних надбань шкільної літературної освіти в Україні в 20-40-х роках ХХ століття як однієї з галузей народної освіти дозволяє виявити особливості української методики викладання літератури. Так, в означений час виразно окреслилися суперечності як у змісті літературної освіти, зумовлені новими соціально-суспільними реаліями, так і у формах педагогічної роботи, що пояснювалося активними пошуками нових методів і прийомів навчання літератури. Період демократизації національної школи характеризувався такими тенденціями у розвитку методики навчання літератури як:

- утвердження виховної ролі літературної освіти й людинотворчої функції літератури;
- послідовна систематизація шкільного курсу української літератури;
- удосконалення навчальних програм із літератури;
- структуризація змісту, культурологічна спрямованість шкільної літературної освіти;
- виразна орієнтація на вивчення української літератури у взаємозв'язках із творами зарубіжних письменників;
- активізація пізнавальної активності учнів-читачів, розвиток їхнього самостійного мислення;
- зв'язок літературних знань із практичним досвідом школярів;
- посилення психологічного компонента уроку літератури;
- інтелектуалізація навчального процесу на уроках літератури;
- соціологізація шкільного вивчення художнього твору;
- вивчення художнього твору на основі цілісного сприйняття та глибокого осмислення з урахуванням особливостей його змісту й форми, з опорою на життєвий досвід учнів-читачів;
- запровадження діяльнісного підходу щодо вивчення літератури;
- пропагування практичних методів вивчення літератури (переказ прочитаного художнього твору, літературні порівняння, висловлення учнями особистих вражень від твору, ігрові форми навчання);
- формування в учнів умінь свідомого засвоєння знань та розвиток їхніх навчальних умінь.

*У 50-60-ті роки ХХ століття розвиток методики навчання української літератури відзначався такими тенденціями:*

- утвердження принципу творчої активності учнів як діяльних учасників навчального процесу;
- посилення науковості уроку літератури;
- вивчення художнього твору в літературознавчому аспекті;
- опрацювання навчального предметного матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів-читачів;
- зміцнення взаємозв'язків суміжних наук;
- інтеграція мовно-літературних знань;
- розуміння методики літератури як науки, кваліфіковане оволодіння професійними знаннями про яку забезпечує успішне шкільне викладання навчального предмета;
- активізація групових форм навчальної діяльності на уроці літератури;
- популяризація впорядкованого опрацювання художнього твору, що передбачає структурування розумових дій учнів;
- розгляд художніх творів із урахуванням принципів єдності змісту й форми, думки і почуття;
- диференціація етапів вивчення художнього твору (вступні заняття, читання тексту, засвоєння його змісту, аналіз твору, підсумкові заняття);
- урахування родової та жанрової специфіки літератури;
- посилення ролі виразного читання художнього твору як дієвого засобу його інтерпретації;
- оцінювання навчальних досягнень учнів як фактор підвищення якості навчання літератури.

Отже, продуковані попередниками теоретико-методичні ідеї набрали виразності в середині ХХ століття та стали міцною основою для активного розвитку методичних новацій у 70-80-х роках ХХ століття.

*Дореформений період розвитку вітчизняної методичної думки (1970-1984)* визначався помітними пошуками вчених і вчителів-практиків як у змістовому, так і в процесуальному *напрямах шкільної літературної освіти:*

- проголошувалася ідея гуманізації навчально-виховного процесу;
- зміцнювалися психологічні та культурологічні основи шкільного навчання літератури;

- досліджувалася проблема розвитку самостійності й творчої активності учнів, активізувався суб'єктний фактор їхньої пізнавальної діяльності;
- набирала актуальності проблема естетичного виховання школярів засобами художнього слова;
- формувалася теорія уроку літератури, пропонувалися його різні класифікації;
- удосконалювалася методика вивчення художнього твору та теорії літератури в школі;
- досліджувалися питання психології читання й розуміння художнього твору, специфіки виразного читання;
- уточнювалася характеристика етапів вивчення художнього твору (підготовка учнів до сприймання твору, читання твору, аналіз прочитаного, підсумкові заняття);
- поширювалися традиційні нині шляхи аналізу художнього твору;
- актуалізувалася взаємодія емоційно-чуттєвого та раціонально-пізнавального компонентів вивчення художнього твору в школі;
- посилювалася увага до образної системи твору й художньої майстерності письменника;
- розроблялася система навчальних завдань для цілеспрямованого розвитку мислення учнів-читачів;
- активізувалася розробка шкільних програм та підручників із української літератури на засадах науковості та розвивального навчання.

В умовах останньої *освітньої реформи радянської школи (1984-1991)* розвиток *методики української літератури* характеризувався такими ознаками:

- посиленням інтеграції гуманітарних наук;
- збільшенням уваги до психолого-педагогічних умов продуктивного навчання літератури;
- зростанням інтересу до пошуково-пізнавальної діяльності учнів, організації їхньої самостійної роботи;
- активізацією ідеї формування читацьких умінь і навичок, а також умінь із розвитку мовлення учнів;
- широким практикуванням шляхів літературного аналізу (послідовний, пообразний, проблемно-тематичний та комплексний), що здійснюються з урахуванням родової та жанрової специфіки художніх творів;



- активною розробкою системи навчальних завдань (за змістом і способами дій, за складністю та формами навчання);
- введенням елементів технологізованого навчання літератури;
- поглибленням теорії уроку літератури;
- активним запровадженням нетрадиційних форм навчання (урок-звіт, урок-концерт, урок-конференція тощо);
- піднесенням ролі вчителя в організації розвивального навчання;
- пропагуванням творчої співпраці вчителів та учнів;
- удосконаленням навчальних програм і підручників із української літератури, форм і методів опитування учнів та оцінювання їхніх предметних знань.

Проголошення незалежності України, зміцнення її суверенітету обумовили процес оновлення національної школи, активізували розроблення державних стандартів якості мовно-літературної освіти, докорінну перебудову змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Так, у *період 1992-2000 років* окреслилися такі *тенденції розвитку методики навчання української літератури*:

- культурологічна спрямованість шкільного курсу літератури;
- актуалізація проблеми формування естетичної свідомості учнів-читачів, розуміння літератури як явища мистецтва;
- упровадження ідей рецептивної естетики в шкільну практику ідейно-художнього аналізу твору;
- розподіл змісту й форм самостійної роботи учнів за рівнем складності;
- оновлення навчальних програм на засадах національного виховання, варіативність змісту літературної освіти школярів;
- увиразнення питання фахової кваліфікації вчителя-словесника та його виховної ролі в школі.

Отже, методичні пошуки шляхів і засобів ефективного навчання літератури в період 90-х років ХХ століття та перших років ХХІ століття були зорієнтовані на розроблення формального аспекту шкільної освіти та засвідчили прагнення провідних фахівців сформуванню навчальних моделей з оптимальним для конкретної пізнавальної ситуації поєднанням мети, змісту, методів і форм навчання української літератури.

*Розвиток методики навчання літератури на початку ХХІ століття* визначається *сукупністю основних тенденцій*, сформованих

упродовж другої половини ХХ століття. Проблема реформування сучасної шкільної літературної освіти суттєво впливає на методичну систему, оскільки передбачає переосмислення цілей і результатів освіти, модернізацію її змісту, що супроводжується процесами стандартизації, реалізацією ідей особистісно орієнтованого, профільного навчання, впровадженням компетентнісного підходу, оптимізацією технологій організації навчального процесу на уроках української літератури.

У сучасній методиці української літератури актуальною залишається проблема *систематизації* не лише змісту навчального матеріалу, а й способів його засвоєння, зокрема формування навчальних умінь учнів, спрямованих на їхній особистісний розвиток. Активними складниками навчального процесу на уроках української літератури є його форми, *системне* застосування яких реалізується внаслідок поєднання фронтальних, індивідуально-групових та колективних видів учнівської роботи, традиційних та інноваційних, наукових і навчальних методів навчання, що забезпечують інтерсуб'єктний характер учнівської діяльності.

*Стандартизація змісту національної шкільної освіти* є однією з ключових *тенденцій* її розвитку та означає системну інформацію про її зміст, процес і результати, оцінювання яких можливе відповідно до повноти реалізації поставленої дидактичної мети, тому запровадження освітнього стандарту є вагомим чинником якості освітньої діяльності.

У новій редакції Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011), у порівняно із Державним освітнім стандартом 2004 року, спостерігається оновлення змісту шкільної літературної освіти на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, зокрема передбачено забезпечення у змісті освіти передумов для реалізації розвивального й виховного потенціалу уроку літератури; послідовне відображення у вимогах до результатів навчання літератури настанови на необхідність формування ключових і предметної читацької компетентностей учнів; наближення змісту освітньої галузі «Мови і літератури» до життєвих потреб сучасних школярів.

Реформування сучасної вітчизняної шкільної літературної освіти утворює домінуючу *особистісно орієнтованого навчання*, пріоритетними чинниками якого є ідея гуманізації освіти та

принципи розвивального навчання, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб учнів і розвиток їхніх суб'єктних можливостей у процесі активного пізнання та міжсуб'єктної комунікації. *Особистісно орієнтоване навчання на уроках української літератури*, що сприяє активізації суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу, реалізації діяльнісного підходу до його організації та формуванню ключових і предметної читацької компетентностей учнів, є виразною *тенденцією розвитку сучасної шкільної літературної освіти*.

*Компетентнісна спрямованість навчання української літератури* є однією із головних *тенденцій* розвитку сучасної методичної науки. Компетентнісно орієнтована шкільна літературна освіта передбачає зміщення акцентів із накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямоване формування в учнів *читацької компетентності*. Оволодіння нею школярами визначає розуміння національної художньої літератури як невід'ємного компоненту світової культури, усвідомлення специфіки літератури як виду мистецтва, знання змісту художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, формування вмінь аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художніх ознак, розуміння авторської позиції та способів її вираження, використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом, розвиток креативних здібностей щодо створення усних і письмових творчих робіт, усвідомлене використання предметних знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

Ефективний розвиток читацької компетентності учнів забезпечує диференціація навчання, мета якої — засвоєння учнями змісту літературної освіти з адаптацією до їхніх індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей. Орієнтація на диференціацію та варіативність змісту й методів навчальної роботи зумовлює необхідність запровадження *профільного навчання* на різних його рівнях, що нині визначається як одна із *тенденцій шкільної літературної освіти*. Вивчення літератури як *профільної* навчальної дисципліни забезпечує поглиблення предметних знань учнів, формування їхніх світоглядних компетенцій у сфері художньої культури, вдосконалення умінь аналізу та інтерпретації художнього твору в філософсько-культурологічному контексті, а

також впливає на професійну орієнтацію старшокласників у галузі майбутніх гуманітарних спеціальностей.

Оновленню шкільної літературної освіти сприяє використання інформаційно-комунікаційних технологій, що надають уроку української літератури особистісно орієнтованої та компетентнісної спрямованості, активізують різні види навчально-пізнавальної діяльності, розвивають ключову інформаційно-комунікаційну та предметну читацьку компетентності учнів.

Отже, вивчення процесу розвитку національної шкільної літературної освіти дає можливість з'ясувати витоки методики літератури та окреслити особливості її становлення як науки, глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, визначити тенденції розвитку методики навчання української літератури відповідно до суспільно-політичних і соціально-культурних умов на різних історичних етапах, актуалізувати прогресивні теоретико-методичні здобутки, аргументувати їх неперехідну значимість та важливість урахування в процесі вивчення української літератури в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

# Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. / Г. С. Абрамова. — М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 624 с.
2. Агеева В. П. Эстетика чи ідеологія? / В. П. Агеева // Дивослово. — 2001. — № 1. — С. 61-62.
3. Алексюк А. М. Розвиток теорії загальних методів навчання в радянській педагогіці (1917-1971) : дис....д-ра пед. наук : 13.00.01 / Алексюк Анатолій Миколайович ; Київський держ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка.— Київ, 1972. — 363 с.
4. Андреева Я. Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту : автореф. дис... канд. псих. наук : 19.00.07 / Андреева Ярослава Федорівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2002. — 20 с.
5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 559 с.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР ; сост. Н. П. Калениченко. — М. : Педагогика, 1988. — 640 с.
7. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. — Львів : Літопис, 1996. — 633 с.
8. Антошак М. М. Громадська та освітньо-наукова діяльність Миколи Олександровича Корфа : автореф. дис.... канд. іст. наук : 07.00.01 / М. М. Антошак ; Запорізь. нац. ун-т. — Запоріжжя, 2010. — 20 с.
9. Атаян А. М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе [Электронный ресурс] / А. М. Атаян. — Режим доступа : <http://libnew.tst.tver.ru/>. — Название с экрана

10. Бабійчук Т. В. Методика створення і використання відеофрагментів художніх творів у процесі вивчення української літератури в педагогічному коледжі : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Бабійчук ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2007. — 20 с.
11. Бабіна О. І. Становлення і розвиток гімназійної освіти в Україні (у кінці XIX — на поч. XX ст.) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. І. Бабіна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Київ, 2000. — 19 с.
12. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918-1938 рр. : дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Базиль Людмила Олександрівна ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2004. — 148 с.
13. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах : посіб. для вчителів / О. М. Бандура. — Київ : Рад. шк., 1981. — 129 с.
14. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури у 9-11 класах : посіб. для вчителя / О. М. Бандура. — Київ : Рад. шк., 1989. — 160 с.
15. Бандура О. М. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури : метод. лист / О. М. Бандура. — Київ : Рад. шк., 1981. — 48 с.
16. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури : посіб. для вчителя / О. М. Бандура. — Київ : Рад. шк., 1984. — 167 с.
17. Баранецька Н. Урок у технології особистісно зорієнтованого навчання / Ніна Баранецька // Школа. — 2011. — № 6. — С. 37-38.
18. Бахтин М. М. К методологии литературоведения // Контекст. Литературно-теоретические исследования / М. М. Бахтин. — М. : [Б.и.], 1975. — С. 203-212.
19. Бацій І. С. Робота учнів над художнім текстом / І. С. Бацій // Література учить жити ; упоряд. В. Ф. Анісов, П. Д. Мисник. — Київ : Рад. шк., 1967. — 263 с.
20. Башманівська Л. А. Практикум з методики викладання української літератури : навч.-метод. посіб. / Л. А. Башманівська, Н. М. Білоус. — Київ : Слово, 2013. — 144 с.
21. Бердяев Н. А. Судьба России. Самопознание / Бердяев Н. А. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. — 300 с.
22. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. — Київ : Богданова А. М., 2008. — 406 с.

23. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
24. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. — 2009. — № 2. — С. 26-31.
25. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. — Київ : Атіка, 2009. — 684 с.
26. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX в. : Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1998. — 116 с.
27. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. — 2010. — № 9. — С. 1-4.
28. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — С. 408-409.
29. Бійчук Г. Л. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій та мультимедійного підручника у процесі вивчення української літератури в старшій школі / Г. Л. Бійчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. — Київ : Пед. думка, 2011. — Вип. 11. — С. 395-401.
30. Бійчук Г. Л. Використання мультимедійних програмних засобів навчання з вивчення спецкурсу «Новітньої української літератури кінця XX — початку XXI століття» в старшій школі / Г. Л. Бійчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. — Київ : Пед. думка, 2010. — Вип. 10. — С. 442-446.
31. Бійчук Г. Л. Дидактичні можливості використання мультимедійного підручника «Українська література. 5 клас» в основній школі / Г. Л. Бійчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. — Київ : Пед. думка, 2014. — Вип. 14. — С. 58-66.
32. Бійчук Г. Л., Фасоля А. М. Новітня українська література (кінця XX — початку XXI ст.) : метод. посіб. / Г. Л. Бійчук, А. М. Фасоля. — Київ : Пед. думка, 2012. — 86 с.
33. Білецький О. І. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи / О. І. Білецький, Л. А. Булаховський. — Харків : ДВУ, 1927. — 77 с.
34. Білоус Н. В. Застосування мультимедійних технологій під час вивчення кіноповісті О. Довженка «Україна в огні» / Н. В. Білоус // Українська література в загальноосвітній школі. — 2014. — № 1. — С. 28-29.
35. Білоус Н. В. Методика вивчення творів української літератури в 10-11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи : автореф.

дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталя Валентинівна Білоус ; Ін-т пед. АПН України. — Київ, 2009. — 20 с.

36. Білоус П. В. Теорія літератури : навч. посіб. / П. В. Білоус. — Київ : Академвидав, 2013. — 328 с.
37. Білоус П. В. Методиці викладання літератури — нові підходи / П. В. Білоус, Н. М. Білоус // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 9. — С. 58-61.
38. Білошенко А. А. Розвивати самостійне мислення учнів / А. А. Білошенко // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 9. — С. 54-59.
39. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / П. П. Блонский. — М. : Учпедгиз, 1935. — 128 с.
40. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. — М. : Academia, 1999. — 400 с.
41. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — 200 с.
42. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі : теорія і практикум : посіб. для студ. філ. ф-ту / Юрій Бондаренко. — Ніжин : В-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. — 216 с.
43. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Ю. І. Бондаренко. — Ніжин : В-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — 351 с.
44. Бондаренко Ю. І. Формування в учнів активної настанови на національне відродження України в процесі вивчення творчості поетів-шістдесятників: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. І. Бондаренко ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1996. — 24 с.
45. Боров Ю. Б. Проблемы художественного восприятия // Общество. Литература. Чтение. Восприятие литературы в теоретическом аспекте / Ю.Б. Боров ; под ред. О. В. Егорова. — М. : Прогресс, 1978. — 218 с.
46. Братко В. О. Сонет в історії української та світової літератури. 10-11 класи : метод. посіб. / В. О. Братко, С. П. Паламар. — Київ : Пед. думка, 2012. — 128 с.
47. Бровер І. Педагогіка Дьюї та наші педагогічні шукання / І. Бровер // Шлях освіти. — 1929. — № 8-9. — С. 30-34.



48. Бровко І. Б. Аналіз художнього твору : посіб. для вчит. / І. Б. Бровко, М. Х. Коцюбинська, Г. К. Сидоренко. — Київ : Рад. шк., 1959. — 68 с.
49. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — Київ : Рад. шк., 1963. — 187 с.
50. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII-X класах середньої школи / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. — Київ : Рад. шк., 1952. — 282 с.
51. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — 2-е вид., доп. і перероб. — Київ : Рад. шк., 1962. — 392 с.
52. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в V-VII класах (Літературне читання): посіб. для учит. ін-в / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, П. К. Волинський. — 2-е вид. — Київ : Рад. шк., 1952. — 212 с.
53. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — Київ : Рад. шк., 1979. — С. 42.
54. Будяньський В. І. Мистецтво виразного читання : навч. посіб. для студ. / В. І. Будяньський, Д. В. Будяньський. — Суми : Корпункт, 2001. — 196 с.
55. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-в / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
56. Буяльский Б. А. Курс на мастерство. Начала методики изучения литературы : пособ. для учителя-словесника / Б. А. Буяльский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Киев : Рад. шк., 1974. — 222 с.
57. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский. — Режим доступа : <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>. — Название с экрана
58. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Бэкон ; сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. — 2-е испр. и доп. — М. : Мысль, 1977-1978. — Т. 1. — 567 с. ; Т. 2. — 575 с.
59. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підр. для педаг., виховників, молоді і батьків / Г. Г. Ващенко. — 3-е вид. — Полтава : Полтавський вісник, 1994. — 191 с.
60. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підруч. для педаг. / Г. Г. Ващенко. — Київ : Укр. Вид. Спілка, 1997. — 441 с.
61. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [з дод. і допов.] ; уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
62. Вернер И. Все о мультимедиа / И. Вернер. — Киев: ВНУ, 1996. — 352 с.

63. Вертій О. І. «Неволя живої душі не уб'є...» (Використання документальних матеріалів під час вивчення творчості П. А. Грабовського) / О. І. Вертій // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 9. — С. 18-26.
64. Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі : метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. філ. спец. ; упор. А. Лісовський. — Житомир : ЖЛПУ, 2002. — 153 с.
65. Вишневський О. І. На шляху до рідної школи : наук.-поп. нарис / О. І. Вишневський. — Львів, 1991. — 71 с.
66. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. заклад. / О. І. Вишневський. — Дрогобич : Коло, 2003. — 528 с.
67. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — Київ : Просвіта, 2001. — 416 с.
68. Вітренко Р. І. Поглиблене вивчення рідної мови і літератури : знання і духовність / Р. І. Вітренко // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 7. — С. 39-51.
69. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андрій Олександрович Вітченко ; Нац.пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ : [Б.в.], 2008. — 40 с.
70. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах / В. И. Водовозов Избранные педагогические сочинения ; сост. В. С. Аранский. — М. : Педагогика, 1986. — 480 с.
71. Вокальчук Є. Л. Системний підхід до організації уроків позакласного читання у старших класах загальноосвітньої школи : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Євгеній Лукашович Вокальчук ; Рівненський держ. пед. ін-т. — Рівне, 1997. — 226 с.
72. Волинський П. К. Вивчення творчості П. Г. Тичини в середній школі / П. К. Волинський. — 2-е вид, доп. і перероб. — Київ : Рад. шк., 1947. — 84 с.
73. Волинський П. К. Методика літературного читання в V-VII класах / П. К. Волинський, А. П. Снежкова. — Київ : Рад. шк., 1940. — 176 с.
74. Воловникова Г. М. Классы с углубленным изучением литературы / Г. М. Воловникова // Факультативные занятия в средней школе : сб. ст. ; под ред. М. П. Кашина и Д. А. Эпштейна. — М. : Педагогика, 1976. — 176 с.

75. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури. 5 клас : метод. посіб. / Н. Й. Волошина. — Київ : Пед. думка, 1997. — 144 с.
76. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : метод. посіб. / Н. Й. Волошина. — Київ : Рад. шк., 1985. — 102 с.
77. Волошина Н. Й. Літературна освіта в період перебудови / Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. — 1988. — № 7. — С. 13-19.
78. Волошина Н. Й. На шляхах апробації проекту програми з літератури // Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 7. С. 28-31.
79. Волошина Н. Й. Перспективи підручникотворення / Н. Й. Волошина // Зарубіжна література в школах України. — 2006. — № 4. — С. 2-4.
80. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання у процесі вивчення української літератури в середній школі : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.02 / Ніла Йосипівна Волошина ; Ін-т пед. АПН України. — Київ, 1995. — 72 с.
81. Воронцов Г. А. Виховання читацької культури старшокласників на факультативних заняттях : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Воронцов ; НДІ пед. АПН України. — Київ, 1993. — 17 с.
82. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — С. 78-86.
83. Гей Н. К. Знак и образ / Гей Н. К. // Контекст. Литературно-теоретические исследования. — М., 1973. — С. 281-305.
84. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / К. А. Гельвецій ; пер. з фр. В. Підмогильного. — Київ : Основи, 1994. — 416 с.
85. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. — М. : Межрег. центр библиотечного сотрудничества. — 2006. — С. 10-11.
86. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Московский псих.-соц. ин-т, Флинта, 1998. — 432 с.
87. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія / В. В. Гладишев. — Миколаїв : Іліон, 2006. — 371 с.

88. Глазова О. М. Тьютор, тренер чи все ж таки вчитель? / Глазова О. М. // Методичні діалоги. — 2011 — № 5-6. — С. 10.
89. Гнатишина О. Упровадження методу проєктів у навчально-виховний процес / Оксана Гнатишина // Школа. — 2012. — № 6. — С. 3-22.
90. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація! / С. У. Гончаренко // Психологія і педагогіка. — 1995. — № 1. — С. 3-7.
91. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.
92. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій : автореф дис.... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / Анджей Гофрон ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. — Київ, 2005. — 32 с.
93. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури : методологія та методика : монографія / А. В. Градовський.— Черкаси : Брама, 2003. — 292 с.
94. Гриневич М. С. Медіаосвітні квести / М. С. Гриневич // Вища освіта України. — Київ : Гнозис, 2009. — № 3. — С. 153-155.
95. Гринів М. М. Розгляд оповідання Панаса Мирного «Морозенко» (Урок-рольова гра) / М. М. Гринів // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 9. — С. 26-31.
96. Гулевич Л. О. Методика навчання української літератури . Практикум : навч.-метод. посіб. : для студ. вищ. навч. закл. / Л. О. Гулевич. — Дрогобич : ВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2014. — 150 с.
97. Гуманітарні технології: Конспект лекцій / за ред. В. В. Різуна. — Київ : «KM Academia», 1994. — 60 с.
98. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчально-му процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядиплом. освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. — 365 с.
99. Гур'янова О. Історія і сьогодення шкільної оцінки / О. Гур'янова // Педагогіка толерантності. — 2007. — № 2. — С. 67-84.
100. Давиденко Г. Й. Методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі: автореф. дис... д-ра пед. н. : 13.00.02 / Галина Йосипівна Давиденко ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 1994. — 46 с.
101. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.

102. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
103. Даниловъ В. В. Литература, какъ предметъ преподаванія. — М.: Типография Т-ва О. Д. Сытина, 1917. — 173 с.
104. Даниловъ В. В. Методика русскаго языка / В. В. Даниловъ. — Петроградъ — Кіевъ: [Б. и], 1917. — 204 с.
105. Дегтярьова Г. А. Застосування комп'ютерних методичних систем на уроках української мови та літератури / Галина Дегтярьова // Дивослово. — 2010. — № 4. — С.2-4.
106. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — Київ : Райдуга, 1994. — 61 с.
107. Добрянський Б. В. Про деякі питання дидактики у педагогіці Київської Русі / Б. В. Добрянський // Розвиток школи і педагогічної думки на Україні: тези доп. міжвуз. наук.-практ. конф., присв. 1000-річчю школи Київської Русі. — Ніжин, 1989. — 112 с.
108. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М. : Политиздат, 1978. — 272 с.
109. Доманский В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособ. / В. А. Доманский. — М. : Флинта : Наука, 2002. — 368 с.
110. Дорошкевич О. К. Огляд життя середньої школи / О. К. Дорошкевич // Вільна українська школа. — 1918. — № 5-6. — С. 47-53.
111. Дорошкевич А. К. Опытъ методического построения урока словесности: пособ. для препод. сред. шк. / А. К. Дорошкевич. — СПб-Кіевъ: кн.-изд. «Сотрудникъ», 1917. — 58 с.
112. Дорошкевич О. К. Українська література в школі (Спроба методики) / О. К. Дорошкевич. — Київ : Книгоспілка, 1921. — 286 с.
113. Драчук Л. І. Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Любов Іванівна Драчук ; Ін-т пед. АПН України. — Київ, 2000. — 16 с.
114. Дробязко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність : посіб. / П. І. Дробязко. — Київ : Вид. центр «Академія», 1997. — 184 с.
115. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
116. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. — 2011. — № 4. — С. 8-15.

117. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособ. / А. Б. Есин. — 5-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 248 с.
118. Єрмаков І. Г. Компетентнісні засади проектної діяльності у 12-й школі / І. Г. Єрмаков. // Моделі розвитку сучасної української школи : мат. Всеукр. наук.-практ. конф., 11-13 жовтня 2006 р., Черкаси - Сахнівка. — Київ : СПД Богданова А. М., 2007. — С. 57-63.
119. Жила С. О. Кіномистецтво на уроках літератури / Світлана Жила // Українська література в загальноосвітній школі. — 2002. — № 1. — С. 55-58.
120. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / С. О. Жила. — Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2004. — 360 с.
121. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика : Избранные труды / В. М. Жирмунский. — Л. : Наука, 1977. — 407 с.
122. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої пол. ХІХ — поч. ХХ ст. : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Іван Васильович Зайченко ; АПН України, Ін-т педагогіки. — Київ, 1996. — 414 с.
123. Закон України «Про загальну середню освіту» : [зі змінами, внесеними згідно із Законами №76-VIII від 28.12.2014] [Електронний ресурс]. — Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/651-14. — Назва з екрану.
124. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 4 лютого 1998 р. №75/98-ВР : зі змін. від 04.07.2013 // Відомості Верховної Ради України. — 2014. — №20-21. — С. 712.
125. Закревська О. Використання мультимедійних технологій на уроках української словесності / Оксана Закревська // Дивослово. — 2009. — № 2. — С. 17-21.
126. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — 192 с.
127. Зборовська Н. В. Психологія і літературознавство / Н. В. Зборовська. — Київ : Академвидав, 2003. — 392 с.
128. Зверев И. Д. Проблематика исследований в области факультативных занятий / И. Д. Зверев // Факультативные занятия в средней школе : сб. ст. ; под ред. М. П. Кашина, Д. А. Эпштейна. — М. : Педагогика, 1973. — 240 с.

129. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 41 с.
130. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. — 3-е изд., пересмотр. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 448 с.
131. Золотько А. С. Навчальний проект як засіб активізації пізнавальної діяльності старшокласників / А. С. Золотько // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] — Кривий Ріг, 2009. — Вип. 24. — С. 283—288.
132. Зязюн І. А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості / І. А. Зязюн // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. — Ч. 2. — Харків : «ОВС», 2002. — С. 28-43.
133. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. — Київ, 2001. — Вип. 1. — С. 73-85.
134. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. — Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. — 608 с.
135. Изборник Святослава 1073 года: факсимил. изд. : в 2-х т. — М.: Книга, 1983. — 360 с.
136. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. — М. : Педагогика, 1991. — 288 с.
137. Інноваційний потенціал проектної діяльності у навчальному закладі : практико зорієнт. зб. ; [за заг. ред. О. А. Федоренка, І. Г. Єрмакова]. — К. : [Б. в.], 2006. — 242 с.
138. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навч. посіб. / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. — Миколаїв : Іліон, 2013. — 252 с.
139. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації особистісно зорієнтованого навчання / Н. Г. Зубаль [та ін.] // Педагогічний пошук. — 2011. — № 3. — С. 13-17.
140. Ісаєва О. О. Компетентнісно спрямована літературна освіта: стан, зміст, проблеми / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2009. — № 7-8. — С. 10-16.
141. Ісаєва О. О. Комп'ютер на уроці літератури як методична проблема / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2009. — № 5. — С. 2-5.

142. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія / Ісаєва Олена Олександрівна. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 380 с.
143. Ісаєва О. О. Чи буде особистість майбутнього Homo Legens. / О. О. Ісаєва // Дивослово. — 2014. — № 4. — С. 2-10.
144. Історія української культури ; за заг. ред. І. Крип'якевича. — Київ : Либідь, 1994. — 656 с.
145. Калачевська В. М. Визначальна роль проектного методу в розкритті творчих можливостей учнів / В. М. Калачевська, К. Г. Веселова // Таврійський вісник освіти. — 2011. — № 4. — С. 179-182.
146. Калашнікова С. А. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення / С. А. Калашнікова // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. «Педагогіка. Психологія» / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. — Київ, 2010. — № 1. — С. 67-71.
147. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч. посіб. / А. Й. Капська. — Київ : ВІПОЛ, 1996. — 154 с.
148. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія / С. Г. Карпенчук. — Київ : Слово, 2013. — 688 с.
149. Квятковский Е. В. Изучение творчества писателя в старших классах / Е. В. Квятковский. — М. : Просвещение, 1981. — 156 с.
150. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти у старшій школі: посіб. для вчит., кер. загальноосвіт. навч. закл., прац. органів освіти, аспірантів і студентів / В. І. Кизенко. — Київ : Пед. думка, 2007. — 133 с.
151. Кириллова Г. Д. Совершенствование урока как целостной системы: учеб. пособ. / Г. Д. Кириллова. — Л. : ЛГПИ ім. А. И. Герцена, 1983. — 95 с.
152. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с.
153. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. / В. В. Клименко. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — 480 с.
154. Климентовъ А. Методика преподавания родного языка: руководство для учит. ин-въ, учит. семинарій, пед. клас. жен. гимназій и для народ. учит. — Феодосия: Типография И. М. Косенко, 1906. — 200 с.
155. Коваль В. О. Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи: автореф.



- дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Валентина Олександрівна Коваль ; Ін-т пед. АПН України. — Київ, 1999. — 16 с.
156. Ковальчук О. Г. Система роботи над виразним читанням / О. Г. Ковальчук // Українська мова і література в школі. — 1988. — № 11. — С. 24-28.
  157. Ковальчук О. Г. Урок-диспут за оповіданням Олеся Гончара «Людина в степу» / О. Г. Ковальчук // Українська мова і література в школі. — 1988. — № 3. — С. 29-34.
  158. Козельский Я. П. Философические предложения, сочиненные надворным советником: Из наследия мировой философской мысли. История философии / Я. П. Козельский. — М. : ЛКИ, 2010. — 216 с.
  159. Козлов А. В. Духовність як літературознавча категорія: монографія / А. В. Козлов. — Київ : Акцент, 2005. — 272 с.
  160. Козярьський Б. І. Літературний календар (лютий). Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на друге півріччя 1989/90 навчального року / Б. І. Козярьський // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 1. — С. 38-45.
  161. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
  162. Компетентнісний підхід. Система впровадження в школі / [упоряд.: Родигіна І. В., Дементєва Л. М., Погорєлов А. І., Луценко О. Г. та ін.]. — Київ : Шкіл. світ, 2010. — 109 с.
  163. Компетентнісний потенціал проектної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : практико зорієнт. посіб.; [за заг. ред. Єрмакова І. Г.]. — К. : [б. в.], 2010. — 370 с.
  164. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі : Наказ МОН від 26.01.2011 р. № 58 // Директор школи (Шкільний світ). — 2011. — № 27/28. — С. 58-63.
  165. Концепція профільного навчання в старшій школі: Проект [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402388614/](http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402388614/). — Назва з екрану.
  166. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко. — Київ : Рад. шк., 1989. — 608 с.
  167. Красновский Э. А. Руководство учебной деятельностью школьников на уроках литературы / Э. А. Красновский // Совершенствование преподавания литературы в школе : пособ. для учителя ; под ред. Г. И. Беленького. — М. : Просвещение, 1986. — С. 108-122.

168. Красноусов А. М. Очерки по истории советской методики преподавания литературы / А. М. Красноусов. — М. : Учпедгиз, 1959. — 234 с.
169. Кремень В. Г. Зберегти в освіті все те добре, що маємо, і разом з тим досягти якісно нового її стану (Розмова з Міністром освіти і науки України) В. Г. Кремень // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2001. — № 4. — С. 19-23.
170. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. — 2-е вид. — Київ : Т-во «Знання» України, 2011. — 520 с.
171. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособ. для учит. / Н.И. Кудряшев. — М. : Просвещение, 1981. — 190 с.
172. Кудряшов Н. И. Методы изучения образа-персонажа / Н. И. Кудряшов // Литература в школе. — 1983. — № 4. — С. 90-100.
173. Кузнецов Ю. Б. «Intermezzo» М. Коцюбинського (Спроба проблемного підходу до вивчення твору) / Ю. Б. Кузнецов // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 2. — С. 37-42.
174. Кузьміна С. Л. Філософсько-педагогічна концепція П. Д. Юркевича : монографія / С. Л. Кузьміна. — Київ : Центр практичної філософії, 2002. — 164 с.
175. Кулігіна О. В. Застосування ІКТ у викладанні української мови і літератури [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://kuliginaelena.blox.ua/html>. — Назва з екрану.
176. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. Л. Шевнюк та ін.; за ред. М. М. Заковича. — 4-е вид., випр. і допов. — Київ : Знання, 2009. — 589 с.
177. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич : пер. с пол. О. В. Довженко. — М. : Высшая школа, 1986. — 368 с.
178. Курманська В. А. Тести на уроці літератури / В. А. Курманська // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 11. — С. 51-52.
179. Куцевол О. М. Особливості вивчення епіграфованих художніх творів у 8-9 класах шкіл гуманітарного профілю: автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол ; Київський держ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1993. — 17 с.
180. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навч. посіб. / О. М. Куцевол. — Київ : Освіта України, 2009. — 464 с.
181. Кучина К. О. Ідея виховання моральної особистості у вітчизняних освітніх і виховних концепціях та програмах (кінець ХХ — початок ХХІ століття): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Катерина

- Олегівна Кучина ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького.— Мелітополь, 2015. — 24 с.
182. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. — М. : Просвещение, 1966. — 523 с.
  183. Лазаренко І. Розвиток методичної думки про формування учнівських умінь аналізувати художній твір / І. Лазаренко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2011. — № 4. — С. 7-10.
  184. Лейбниц Г.-В. Сочинения : в 4 т. / Г.-В. Лейбниц ; ред. и сост., авт. вступ.ст. В. В. Соколов ; перевод Я. М. Боровского и др. — М. : Мысль, 1982. — Т. 1 — 635 с.
  185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
  186. Лісовський А. М. Деякі проблеми шкільної літературної освіти : метод. посіб. / А. М. Лісовський. — Київ : ІСДО, 1995. — 60 с.
  187. Лісовський А. М. Етюди з методики викладання літератури : навч. посіб. / А. М. Лісовський. — Київ : Ленвіт, 2013. — 105 с.
  188. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі : метод. посіб. / А. М. Лісовський. — Житомир : Полісся, 2004. — 132 с.
  189. Література учити жити / [упоряд. В. Ф. Анісов, П. Д. Мисник]. — Київ : Рад шк., 1967. — 263 с.
  190. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання : 10 (11) класи : зб. програм ; відпов. за випуск Т. О. Яценко. — Київ : Пед. думка, 2011. — 88 с.
  191. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — Київ : ВЦ «Академія», 1997. — 752 с.
  192. Логвіненко Н. М. Українська фантастична проза : метод. посіб. / Н. М. Логвіненко. — Київ : Книга, 2012. — 228 с.
  193. Логика и проблемы обучения / под ред. Б. В. Бирюкова и В. Г. Фарбера. — М. : Педагогика, 1977. — 215 с.
  194. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. — Київ : Богданова А.М., 2009. — 404 с.
  195. Луговий В. І. Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методол. семінару АПН України, 19 берез. 2008 р. — Київ, 2008. — С. 64-72.

196. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В. С. Лутай. — Київ : Центр «Магістр-S» творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
197. Луцюк Н. С. Інформаційні технології особистісно зорієнтованого навчання в сучасній школі / Н. С. Луцюк, О. М. Собчук // Педагогічний пошук. — 2012. — № 4. — С. 22-26.
198. Любар О. О. Історія української педагогіки: навч. посіб. / О. О. Любар ; за ред. М. Г. Стельмаховича. — Київ : ІЗМН, 1999. — 355 с.
199. Любарецька Р. І. Методична школа словесників / Р. І. Любарецька // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 1. — С. 33-35.
200. Мадзігон В. М. Інформатизація освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи / В. М. Мадзігон // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2012. — № 1. — С. 16-26.
201. Мазуркевич О. Р. За рідне слово в рідній школі. На шляху становлення методики української літератури / О. Р. Мазуркевич ; наук. ред. В. Г. Бутенко. — Київ - Херсон, 1995. — 208 с.
202. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість : удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування : наук. вид. / О. Р. Мазуркевич. — Київ : Рад. шк., 1973. — 254 с.
203. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури / О. Р. Мазуркевич. — Київ : Рад. шк., 1961. — 375 с.
204. Маранцман В. Г. Труд писателя : От восприятия литературного произведения к анализу : кн. для уч. ст. кл. сред. шк. / В. Г. Маранцман. — М. : Просвещение, 1986. — 128 с.
205. Марко В. П. Стежки до таїни слова: Літ. й метод. студії : навч. посіб. для студ. філ. спец. / В. П. Марко. — Кіровоград : «Степ», 2007. — 264 с.
206. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства обучения / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1974. — 240 с.
207. Мартиненко В. О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / В. О. Мартиненко // Початкова школа. — 2012. — № 10. — С. 20-24.
208. Матеріали Республіканської установчої конференції Асоціації вчителів української мови і літератури // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 4. — С. 3-9.
209. Матейцева Н. Г. Як підвищувати культуру читання учнів / Н. Г. Матейцева // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 4. — С. 41-47.
210. Машкін А. П. Методика літератури / А. П. Машкін. — Харків : ДВУ Рад. шк., 1931. — 236 с.

211. Машкин А. П. На пути к марксистской литературной методологии / А. П. Машкин // Студент революции. — 1922. — № 1. — С. 47-52.
212. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. — Київ : Вікар, 2003. — 335 с.
213. Мединська Н. Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу / Наталія Мединська // Профтехосвіта. — 2012. — № 9. — С. 2-5.
214. Методика викладання літератури: термінологічний словник ; за ред. А. Л. Ситченка. — Київ : Видавничий Дім «ІнЮре», 2008. — 132 с.
215. Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. — М. : Просвещение, 1977. — 383 с.
216. Мелех А. Формування літературних компетенцій за допомогою інформаційних технологій та інтернет-ресурсів / А. Мелех // Дивослово. — 2009. — № 6. — С. 15-16.
217. Мізюк І. Л. Учити дітей творчо мислити / І. Л. Мізюк // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 8. — С. 45-47.
218. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник / Л. Ф. Мірошніченко. — Київ : Вид. Дім «Слово», 2010. — 432 с.
219. Мірошніченко Л. Ф. Методологію викладання літератури в школі визначати педагогам, а не літературознавцям / Л. Ф. Мірошніченко, Н. П. Марченко // Всесвітня література. — 1999. — № 5. — С. 2-4.
220. Монахов В. М. Актуальные проблемы дальнейшего совершенствования факультативных занятий в школе / В. М. Монахов // Факультативные занятия в средней школе: сб. науч. трудов ; редкол. Д. А. Эпштейн (отв. ред.) и др. — М. : изд. АПН СССР, 1984. — 114 с.
221. Москаленко О. В. Нові інформаційні технології на літературних заняттях / О. Москаленко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2009. — № 2. — С. 46-48.
222. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література : 5-9 класи. — Київ : Видавничий Дім «Освіта», 2013. — 160 с.
223. Наєнко М. К. Художня література України: Програма-мінімум / М. К. Наєнко. — Ч. 1.: Від міфів до реальності. — Київ : Просвіта, 2005. — 660 с.
224. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Людмила Анатоліївна ;

- Миколаївський нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. — Миколаїв, 2015. — 304 с.
225. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили / Д. С. Наливайко. — Київ : Мистецтво, 1980. — 288 с.
226. Нариси історії українського шкільництва. 1905 — 1933 / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. — Київ : Заповіт, 1996. — 304 с.
227. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. — Київ : Ленвіт, 2002. — 344 с.
228. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі : наук.-навч. посіб. / Т. Б. Недайнова. — [2-е вид., доп. і випр.] — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 160 с.
229. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. — Київ : Вища шк., 1978. — 248 с.
230. Неділько В. Я. Факультативні заняття з української літератури в середній школі : метод. лист / Неділько В. Я. — Київ : Рад. шк., 1971. — 60 с.
231. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками / О. И. Никифорова. — М. : Учпедгиз, 1959. — 206 с.
232. Новикова С. В. Реализация компетентного подхода в профильном обучении : стратегия и практика / С. В. Новикова // Профильная школа. — 2012. — № 2. — С. 46-52.
233. Обухова Н. Сучасні інформаційні технології / Н. Обухова // Відкритий урок. — 2011. — № 2. — С. 22-23.
234. Огієнко І. І. Українська культура : Коротка історія культурного життя українського народу / І. І. Огієнко. — Київ : Абрис, 1991. — 272 с.
235. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис.... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Віктор Олександрович Огнев'юк ; КНУТШ. — Київ, 2003. — 36 с.
236. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1997. — 944 с.
237. Озёрская В. П. Основы построения углублённого курса русского языка в школе / В. П. Озёрская // Факультативные занятия в средней школе : сб. ст. ; [под ред. М. П. Кашина и Д. А. Эпштейна]. — М. : Педагогика, 1976. — Вып. 2. — 176 с.
238. Оліфіренко В. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності викладача-філолога / В. Оліфіренко // Донецький вісник

- наукового товариства ім. Шевченка. — Донецьк : Східний видавничий дім, 2004. — Т. 5. — С. 24-29.
239. Оліфіренко В. Інтернет на уроках української літератури : посіб.-довід. для вчителів та учнів 9-11 кл. / В. Оліфіренко, С. Оліфіренко. — Київ : Грамота, 2007. — 208 с.
240. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія / В. В. Оліфіренко. — Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. — 324 с.
241. Онопрієнко О. Портфоліо як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу / Оксана Онопрієнко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. — Умань, 2010. — Вип. 34. — С. 121-127.
242. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. — Київ : А.С.К., 2001. — 256 с.
243. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы : материалы I сессии Верховного Совета СССР XI созыва. — М. : Политиздат, 1984. — 78 с.
244. Основные понятия и определения прикладной интернетики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/libdoc/01nsaopi.htm>. — Название с экрана.
245. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / А. Н. Острогорский : [сост. М. Г. Данильченко]. — М. : Педагогика, 1985. — 352 с.
246. Падалка Н. І. Українська література в шостому класі : посіб. для вчителів / Н. І. Падалка, В. І. Цимбалюк. — Київ : Рад. шк., 1976. — 160 с.
247. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. — Київ : Освіта України, 2006. — Т. 1. — 420 с.
248. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів : посіб. для вчителів. — К. : АПН України, 1999. — 92 с.
249. Пасичник Е. А. Формирование мотивов учебной деятельности школьников в процессе изучения литературы : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Евгений Андреевич Пасичник ; Киевский пед. ин-т им. М. Горького. — Киев, 1990. — 405 с.
250. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. — Київ : Рад. шк., 1983. — 319 с.
251. Пасічник Є. А. З історії створення шкільних підручників з літератури в Україні (1933-1938 рр.) / Є. А. Пасічник // Методика викладання укра-

- їнської мови і літератури : респ. наук.-метод. зб. — Київ : Рад. шк., 1968. — Вип. 3. — 212 с.
252. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : посіб. для студ. вищ. закладів освіти / Пасічник Є. А. — Київ : Ленвіт, 2000. — 384 с.
253. Пасічник І. Д. Психологія операційних структур мислительної діяльності (генезис дії систематизації на математичному матеріалі): дис... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Пасічник Ігор Демидович ; Рівненський пед. ін-т. — Рівне, 1993. — 261 с.
254. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1988. — 416 с.
255. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. — Київ : Пед. думка, 2001. — 516 с.
256. Педагогічні ідеї Г. Сковороди. — Київ : Вища шк., 1972. — 246 с.
257. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. — Київ : А.С.К., 2001. — 256 с.
258. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1994. — 680 с.
259. Пилипенко В. Д. Особистісно орієнтовані технології у школі / В. Д. Пилипенко, О. А. Коваленко ; [наук. ред. Подмазін С. І.]. — Харків : Основа, 2007. — 159 с.
260. Піддубний М. А. Науково-методичне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання української літератури / М. Піддубний, А. Фасоля // Школа. — 2010. — № 7. — С. 38-42.
261. Пістун Н. Ф. Оглядовий урок за творчістю Степана Руданського (Урок-конкурс) / Н. Ф. Пістун // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 10. — С. 29-32.
262. Пістун Н. Ф. Форми співробітництва вчителя й учнів / Н. Ф. Пістун // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 11. — С. 20-22.
263. Плотников И. П. О преподавании литературы // Методическая тригология / И. П. Плотников. — 2-е изд. испр. и доп. — Курск : Типография Совнархоза №1, 1921. — Ч. I : Психологическая школа в языкознании и методика русского языка. — 348 с.
264. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. — Запорожье : Просвіта, 2000. — 349 с.



265. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес: принципи, технології // Педагогіка і психологія. — 1997. — №2. — С. 37-43.
266. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / под ред. И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1972. — 240 с.
267. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / Олена Іванівна Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2009. — С. 332-344.
268. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. — Київ : в-во А.С.К., 2004. — 192 с.
269. Порадник по соціальному вихованню дітей. — Харків : Всеукр. держ. вид-во, 1921. — Вип. І. — 134 с.
270. Поташник М. М. Требования к современному уроку: метод. пособ. / М. М. Поташник. — М. : Центр педагогического образования, 2008. — 272 с.
271. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. — М. : Высшая шк., 1990. — 344 с.
272. Присяжнюк С. Інтерактивні форми роботи на заняттях української літератури / Світлана Присяжнюк // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2011. — № 9. — С. 52-56.
273. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п. — Назва з екрану.
274. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-п. — Назва з екрану.
275. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911). — Назва з екрану.
276. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року : Постанова Кабінету Міністрів від 13 квіт. 2011 р. № 494

// Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. — 2012. — № 1/2. — С. 15-42.

277. Про затвердження Концепції профільної освіти в старшій школі : наказ МОН України від 21 жовт. 2013 р. № 1456 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.mon.gov.ua/.../19485-zatverdgeeno-kont....](http://www.mon.gov.ua/.../19485-zatverdgeeno-kont....) — Назва з екрану.
278. Про затвердження нової редакції Концепції профільної освіти в старшій школі : наказ МОН України від 11 верес. 2009 р. № 854 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827). — Назва з екрану.
279. Про скасування наказу Міністерства освіти і науки України від 21 жовт. 2013 р. № 1456 : наказ МОН України від 14 берез. 2014 р. № 225 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/225.doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/225.doc). — Назва з екрану.
280. Провідники духовності в Україні : довідник / за ред. І. Ф. Кураса. — Київ : Вища шк., 2003. — 783 с.
281. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи. Українська література. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. — Київ, 2010. — 112 с.
282. Програма з літератури для 5-7 класів політехнічних шкіл. — Харків : Рад. шк., 1935. — 30 с.
283. Програма з літератури для II концентру політехнічних шкіл. — Харків : Рад. шк., 1932. — 34 с.
284. Програми восьмирічної школи: українська література. V-VII класи : для шкіл з укр. та рос. мовами навчання на 1960/61 н. р. — Київ : Рад. шк., 1960. — С. 3-13.
285. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5-11 класи. — Київ : Перун, 1998. — 261 с.
286. Програми з української літератури для 7-11 класів середньої загальноосвітньої школи (факультативний курс) // Українська мова і література в школі. — 1989. — №5. — С. 24-51
287. Програми з української літератури для 7-11 класів середньої загальноосвітньої школи (факультативний курс) // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 6. — С. 12-42
288. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-10 класи. — Київ : Рад. шк., 1984. — 105 с.

289. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-10 класи. — Київ : Рад. шк., 1987. — 97 с.
290. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-11 класи, 8-11 класи. — Київ : Рад. шк., 1990. — 398 с.
291. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-11 класи, 8-11 класи. — Київ : Освіта, 1992. — 350 с.
292. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-11 класи. — Київ : Освіта, 1995. — 319 с.
293. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV-X кл. — Київ : Рад. шк., 1984. — 105 с.
294. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5-11 класи. 8-11 класи. — Київ : Рад. шк., 1990. — 399 с.
295. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська мова та література: для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 4-10 класи. — Київ : Рад. шк., 1973. — 136 с.
296. Програми середньої школи: українська література (літературне читання). V-VII класи. — Київ : Рад. шк., 1952. — С. 3-18.
297. Програми середньої школи: українська література. V-VII класи. — Київ : Рад. шк., 1955. — С. 3-12.
298. Програми ФЗС (I -VII групи). — Харків : Народний учитель, 1930. — 311 с.
299. Програмові матеріали для 1 і 2 концентрів трудових шкіл // Нарком. освіти. — Харків : Народний учитель, 1929 — 280 с.
300. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4-10 класи ; від. за випуск Н. І. Шинкарук, Н. Й. Волошина. — Київ : Рад. шк., 1988. — 136 с.
301. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література (5-11 класи) ; за ред. Н. Й. Волошиної, О. М. Бандури. — Київ : Рад. шк., 1989. — 157 с.
302. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4-10 класи. — Київ : Рад. шк., 1988. — 136 с.

303. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загальноосвітньої школи : Етнографія України. Фольклор України. 8-9 класи; Світова художня культура. 9-11 класи. — Київ : Рад. шк., 1991. — 176 с.
304. Профільне навчання : норм.-правові й теор.- мет. засади ; упоряд. Л. А. Липова, М. Є. Терещенко. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 160 с.
305. Профільне навчання : Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. — Київ : Пед. преса, 2006. — 200 с.
306. Психологія : підруч. для пед. вузів ; за ред. проф. Г. С. Костюка. — Київ : Рад. шк., 1968. — 572 с.
307. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі / С. О. Пультер // Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. — Житомир, 2013. — № 11. — С. 7-12.
308. Пультер С. О. Методика викладання літератури / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. — 164 с.
309. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 296 с.
310. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф дис.... канд. наук : 13.00.02 / Ратушняк Олександр Михайлович ; Ін-т педагогіки НАПН України. — Київ, 2009. — 24 с.
311. Ревчук С. Розробка компетентнісних завдань з української літератури / Софія Ревчук // Українська література в загальноосвітній школі. — 2012. — № 6/7. — С. 32-36.
312. Рожина Л. Н. Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника : автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л. Н. Рожина ; Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск, 1993. — 79 с.
313. Розвиток школи і педагогічної думки на Україні: тези доп. міжвуз. наук.-практ. конф., присв. 1000-річчю школи Київської Русі. — Ніжин, 1989. — 112 с.
314. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. — 2-е вид., стереотип. — Київ : Либідь, 2003. — 992 с.

315. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе / Я. А. Роткович. — М. : Просвещение, 1976. — 335 с.
316. Руководство по социальному воспитанию детей. — Харьков : Всеукр. гос. из-во, 1922. — Вып. 2. — 140 с.
317. Рыбак Л. А. Образное мышление и урок литературы / Л. А. Рыбак. — М. : Просвещение, 1966. — 203 с.
318. Рыбникова М. А. Избранные труды / М. А. Рыбникова. — М. : Педагогика, 1985. — 248 с.
319. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособ. для учителя / М. А. Рыбникова. — 4-е изд, испр. — М. : Просвещение, 1985. — 288 с.
320. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. — Київ : Грамота, 2012. — 504 с.
321. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О. Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. — Харків : «ОВС», 2002. — Ч. 1. — С. 210-227.
322. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Савчин М. В. — Дрогобич : Посівит, 2009. — Ч. 1. — 372 с.
323. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 504 с.
324. Сапаров М. А. Размышления о структуре художественного произведения / М. А. Сапаров // Структура литературного произведения. — Л. : Наука, 1984. — С. 179-205.
325. Сартр Ж. П. Что такое литература? / Ж. П. Сартр ; пер. с франц. Н. И. Полторацкой. — СПб. : Изд-во «Алетейя», 2000. — 466 с.
326. Сафарян С. І. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах / Сафарян С. І. // Султанівські читання : зб. ст. ; [редкол. : І. В. Козлик (голова) й ін.]. — Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. — Вип. III. — 420 с.
327. Сафарян С. І. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання / Світлана Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі. — 2012. — № 2. — С. 2-6 .
328. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: пособ. для учит. / А. М. Сафонова. — Киев : Рад. шк., 1983. — 167 с.
329. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. А. Сбруева. — 2-е вид., стер. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. — 320 с.

330. Сверстюк Є. О. Психологія читання і розуміння художнього твору / Є. О. Сверстюк // Література в школі. — 1961. — № 5. — С. 40-51.
331. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
332. Семенов О. М., Базиль Л. О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20-30-х рр. ХХ століття) : навч. посіб. / О. М. Семенов, Л. О. Базиль. — Київ-Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. — 226 с.
333. Сидоренко В. С. Вивчення творчості Архипа Тесленка : посіб. для вчителів / В. С. Сидоренко. — Київ : Рад. шк., 1979. — 103 с.
334. Симакова Л. А. Я за новаторство, учитывающее эстетическую природу литературы / Л. А. Симакова // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. — 1991. — № 5. — С. 26-28.
335. Синиця І. Е. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. Е. Синиця. — Київ : Педагогіка, 1983. — 248 с.
336. Сиротенко В. П. Історія української літератури ХХ ст. : методика її викладання / В. П. Сиротенко, Р. Б. Суровцева. — Київ : Центр учб. літ., 2012. — 392 с.
337. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загально-освітніх закладах: навч. посіб. для студ.-філ. / А. Л. Ситченко. — Київ : Ленвіт, 2011. — 291 с.
338. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. — Київ : Ленвіт, 2004. — 304 с.
339. Сковорода Г. С. Твори : в 2 т. — Київ : В-во АН УРСР, 1961. — Т. 2. — 623 с.
340. Слінчук В. І. Науково-методичний супровід компетентнісно орієнтованої освіти / В. І. Слінчук // Управління школою. — 2011. — № 25/27. — С. 61-68.
341. Словарь иностранных слов. — 18-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1989. — 624 с.
342. Слоньовська О. В. Як ми вивчаємо українську літературу / О. В. Слоньовська // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 7. — С. 3-6.
343. Смирнов В. Г. Феофан Прокопович / В. Г. Смирнов. — М. : Соратник, 1994. — 224 с.
344. Снежная М. А. Теория литературы в 4-6 классах средней школы / М. А. Снежная. — М. : Просвещение, 1978. — 176 с.

345. Соболев І. І. Вивчення української літератури в 5-7 класах / І. І. Соболев. — Київ : Рад. шк., 1968. — 232 с.
346. Соболев І. І. Типи уроків і засоби активізації викладання літератури в школі / І. І. Соболев. — Київ : Рад. шк., 1963. — 143 с.
347. Совершенствование изучения русской литературы: пособ. для учит ; под ред. А. Р. Мазуркевича и В. С. Гречинской. — Київ : Рад. шк., 1985. — 256 с.
348. Сокол І. М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання / І. М. Сокол // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. / Рівненський держ. гум. ун-т. — Рівне : РДГУ, 2013. — Вип. 7 (50). — С. 168-171.
349. Сокур-Фарина Т. Ф. Розвиток шкільної літературної освіти в Україні (1918-1968 рр.) (на матеріалі української літератури) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Михайлівна Сокур-Фарина ; Ін-т педагогіки НАПН України. — Київ, 2007. — 200 с.
350. Соломка Е. Т. Формування читацької компетентності учнів старших класів : автореф. дис.... канд. псих. наук : 19.00.07 / Е. Т. Соломка ; Ін-т псих. ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2000. — 20 с.
351. Соціологія: підруч. для студ. вищ. навч. заклад. ; за ред. В. Г. Городяненка. — Київ : Академія, 2002. — 560 с.
352. Степанишин Б. І. Еволюція і корекція програми української літератури 5-11 класів / Б. І. Степанишин // Українська мова і література в школі. — 1999. — № 1. — С. 44-50.
353. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. — Київ : РВЦ «Проза», 1995. — 256 с.
354. Степанишин Б. І. Література — вчитель — учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : посіб. для вчителя / Б. І. Степанишин. — Київ : Освіта, 1993. — 240 с.
355. Степанишин Б. Яким бути підручникові з літератури? / Б. І. Степанишин // Українська література в загальноосвітній школі. — 1999. — № 1. — С. 57-62.
356. Стеценко В. П. Методична спадщина Т. Ф. Бугайко : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василь Павлович Стеценко ; Київський держ. пед. ін-т ім. М. Горького. — Київ, 1991. — 169 с.
357. Стеценко В. П. На шляху методичного поступу (До 90-річчя Т. Ф. Бугайко) / В. П. Стеценко // Українська мова і література в школі. — 1988. — № 6. — С. 26-31.

358. Сторчак К. М. Основи методики літератури / К.М. Сторчак. — Київ : Рад. шк., 1965. — 418 с.
359. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы / Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
360. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 37-40.
361. Телехова О. П. Українська література : метод. матеріали до вивчення шкільного курсу : посіб. для вчителів / О. П. Телехова. — 2-е вид., доп. — Харків : Ранок, Веста, 2001. — 272 с.
362. Телішевська Л. С. Веб-квест в організації проектної та дослідницької діяльності учнів на уроках словесності / Л. С. Телішевська // Вивчаємо українську мову та літературу. — 2012. — №26 (318) вересень. — С. 33-37.
363. Телячий Ю. В. Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) : історичний аспект : дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Телячий Юрій Васильович ; Кам'янець-Подільський держ. ун-т. — Кам'янець-Подільський, 2000. — 213 с.
364. Тенденція [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>. — Назва з екрану.
365. Тенденция [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ru.wiktionary.org/wiki/>. — Название с экрана.
366. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: монографія ; за заг. ред. Т. О. Яценко. — Київ : Пед. думка, 2012. — 200 с.
367. Тимофеев Л. И. О преподавании теории литературы в школе / Л. И. Тимофеев // Литература в школе. — 1946. — № 3-4. — С. 81-84.
368. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. — Київ : Міленіум, 2002. — 320 с.
369. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. — Київ : ВЦ «Академія», 2012. — 312 с.
370. Троицкий Л. С. К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе / Л. С. Троицкий. — Л. : ГИУУ, 1935. — 38 с.
371. Українська література. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. — К.: Освіта, 2013. — Режим до-



ступу : [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/).

372. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи. — Київ: Перун, 2005. — 201 с.
373. Українська Літературна Енциклопедія: в 5 т. ; ред. кол. І. О. Дзевєрін та ін. — Київ : Голов. ред. УРЕ ред. М. П. Бажана, 1988. — Т. І. — 536 с.
374. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. ; за ред. О. В. Сухомлинської. — Кн. 1. — Київ : Либідь, 2005. — 624 с.
375. Уліщенко А. Б. Комп'ютер і вивчення словесності. Корисні поради / А. Б. Уліщенко // Дивослово. — 2006. — №10. — С.7-11.
376. Уліщенко В. В. Представлення чи ілюстрування? Презентація та її роль у діалогічному навчанні української літератури / В. В. Уліщенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2008. — № 9. — С. 44-50.
377. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі : монографія / В. В. Уліщенко. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — 398 с.
378. Управління якістю освіти / Войтенко В. І., Лавренюк А. О., Малинич Л. М. та ін. ; за заг. ред. Лавренюка А. О. — Хмельницький : ХОІППО ; Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. — 184 с.
379. Усатий А. В. Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів : монографія / А. В. Усатий. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 172 с.
380. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М., Л. : Изд. АПН РСФСР, 1950. — Т. 1.—775 с.
381. Фасоля А. М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння, навички [Електроний ресурс] / А. М. Фасоля. — Режим доступу : [www.lib.ua-ru.net/diss/cont/342602.html](http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/342602.html). — Назва з екрану.
382. Фасоля А. М. Особистісно-зорієнтований урок літератури : проблема методичного інструментарію / А. М. Фасоля // Дивослово. — 2005. — № 9. — С.13-19.
383. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтоване навчання: методологія, методика, технологія / А. М. Фасоля // Нова педагогічна думка. — 2009. — № 4. — С. 54-57.
384. Философский энциклопедический словарь ; [подгот. А. Л. Грекулова и др.] — 2-е изд. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

385. Франко І. Я. Ученицька бібліотека в Дрогобичі / І. Я. Франко // Іван Франко : педагогічні статті і висловлювання ; [упорядк. О. Г. Дзверін]. — К. : Рад. шк., 1960. — С. 32-36.
386. Фролова К. П. Аналіз художнього твору (деякі методи вивчення тексту художніх творів) / К. П. Фролова. — Київ : Рад. шк., 1975. — 174 с.
387. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек / М. Б. Храпченко. — М. : Сов. писатель, 1976. — 367 с.
388. Худаш Л. С. Підвищення ефективності уроку з літератури / Л. С. Худаш. — Київ : Рад. шк., 1974. — 140 с.
389. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. трудов. — М. : ИОСО РАО, 2002. — С. 135-157.
390. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособ. для учит. /А. В. Хуторской. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
391. Цимбалюк В. І. Учнівський твір у середній школі : кн. для вчителя / В. І. Цимбалюк. — Київ : Освіта, 1997. — 207 с.
392. Цінько С. Роль ТЗН і комп'ютерних технологій у розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників / С. Цінько, О. Рябцев // Українська мова і література в школі. — 2005. — № 1. — С. 40-42.
393. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. — Київ : Главник, 2004. — 96 с.
394. Шевченко З. О. Учитель — професія творча / З. О. Шевченко // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 8. — С. 33-37.
395. Шеллинг Ф. В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. — М. : Мысль, 1966. — 496 с.
396. Шкловська О. Н. Читацька компетенція в загальній системі компетентностей / О. Н. Шкловська // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко. — 2006. — № 1. — С. 62-72.
397. Шкловська О. Н. Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Наумівна Шкловська ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2007. — 14 с.
398. Шовш К. Інформатизація освіти як теоретична і практична проблема / К. Шовш // Вища освіта України. — 2015. — № 4. — С. 32-37.

399. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: монографія / Василь Шуляр. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 553 с.
400. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 568 с.
401. Энциклопедический словарь по культурологии. — М. : Центр, 1997. — 480 с.
402. Юнг К. Психоанализ и искусство / К. Юнг, Э. Нойманн. — М. : Веклер, 1996. — 302 с.
403. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. — М. : Правда, 1990. — 672 с.
404. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — №2. — С. 31-41.
405. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.
406. Яценко М. Т. Ще раз про новий проект програми / М. Т. Яценко // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 7. — С. 31-33.
407. Яценко Т. А. Идея профилизации в системе школьного литературного образования в Украине / Т. А. Яценко // Science of future : материалы 14-го Междунар. науч.-практ. конгресса педагогов и психологов, 8 мая 2014 г., Чехия, г. Прага. — Прага, 2014. — С. 99-105.
408. Яценко Т. А. Компетентностный подход как фактор модернизации школьного литературного образования / Т. А. Яценко // Литература и медийная сферы России : традиции и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, март 2013 г., Россия, г. Шадринск / М-во образования России, Шадринский гос. пед. ин-т, [отв. ред. Н. Ю. Ланцевская]. — Шадринск : ШГПИ, 2013. — С. 430-438.
409. Яценко Т. А. Педагогические технологии в системе современного школьного литературного образования Украины / Т. А. Яценко // Филологические науки. Вопросы теории и практики : научно-теоретический и прикладной журнал. — Тамбов : Грамота, 2014. — № 6. — Ч. I. — С. 217-220.
410. Яценко Т. А. Профилизация как тенденция современного школьного литературного образования в Украине / Т. А. Яценко // Вестник Актюбинского регион. гос. ун-та им. К. Жубанова : науч. журнал. — 2014. — № 2. — С. 75-78.

411. Яценко Т. А. Стандартизація як фактор модернізації навчання літератури в школі / Т. А. Яценко // Матеріали ІХ Європейського науково-практичного конгресу психологів і педагогів «Science», 27 декаб. 2013 г., г. Київ.— Київ : [б. и. ], 2013. — С. 38-42.
412. Яценко Т. А. Тенденції розвитку методики навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах України / Т. А. Яценко // Научна дискусія : питання педагогіки і психології : матеріали Міжнарод. науч.-практ. конф., 5 авт. 2013 г., Росія, г. Москва ; [ред. кол. М. В. Васильєва і др.]. — Москва : Планета, 2013 г. — С. 43-50.
413. Яценко Т. А. Технологізоване навчання по літературі як тенденція розвитку сучасного освіти / Т. А. Яценко // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology / [Budapest, 2014]. — 2014. — № 16. — Р. 146-149.
414. Яценко Т. А. Стійкі тенденції розвитку методики викладання літератури / Т. А. Яценко// Новітні аспекти наукових досліджень початку ХХІ століття : зб. наук. праць ; [за заг. ред. О. П. Чигішевої]. — Ростов-на-Дону : Научне співробітництво, 2013. — Частина 5. — С. 81-92.
415. Яценко Т. А. Формування компетентного читача — методичний орієнтир сучасного шкільного літературного освіти / Т. А. Яценко // Читання як мистецтво : герменевтичний аспект : кол. монографія ; [заст. і наук. ред. Е. О. Галицьких]. — Киров : Вид-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. — С. 392-399.
416. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі : метод. посіб. / Т. О. Яценко. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. — 144 с.
417. Яценко Т. О. Внесок українських діячів культури та освіти другої половини ХІХ — початку ХХ ст. у розвиток методичної науки / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2014. — № 7. — С. 27-31.
418. Яценко Т. О. Екзистенціальні особливості поглибленого вивчення української літератури в умовах профільного навчання / Т. О. Яценко // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць ; за заг. ред. Г. Л. Токмань. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. — Вип. 9. — С. 144-148.
419. Яценко Т. О. Естетична спрямованість шкільного курсу української літератури / Т. О. Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2013. — № 5. — С. 29-31.
420. Яценко Т. О. Етапний характер становлення методичної думки / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2013. — № 6. — С. 40-44.

421. Яценко Т. О. Інформаційно-комунікаційне забезпечення процесу вивчення української літератури в школі / Т. О. Яценко // Наукові записки : зб. наук. пр. / М-во освіти та науки України, Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. — Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. — №3 — С. 235-240. — (Серія «Психолого-педагогічні науки»).
422. Яценко Т. О. Інформаційно-комунікаційні технології в системі шкільної літературної освіти: теоретико-методичний огляд / Т. О. Яценко // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. — Чернігів, ЧНПУ, 2016.— Вип. 139. — С. — 144-150. — (Серія «Педагогічні науки»).
423. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована шкільна літературна освіта: до проблеми впровадження / Т. О. Яценко // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. — Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2012. — Вип. 13. — С. 54-58.
424. Яценко Т. О. Культурологічний контекст розвитку методики навчання літератури / Т. О. Яценко // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. — 2013. — № 3. — С. 51-56.
425. Яценко Т. О. Літературні курси за вибором як важливий компонент профільного навчання / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2009. — № 3. — С. 21-23.
426. Яценко Т. О. Літературознавчі передумови розвитку сучасної методики навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах України / Т. О. Яценко // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology / [Budapest, 2013].— 2013. — № 9. — P. 159-166.
427. Яценко Т. О. Напрями розвитку педагогічної теорії та її вплив на методику викладання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах другої половини ХХ — початку ХХІ століття / Т. О. Яценко // Феномен вченого-педагога Ніли Волошиної: національний та регіональний виміри : матеріали ІІ Всеукр. Волошинських читань, 10-11 квіт. 2014 р, м. Кам'янець-Подільський / М-во освіти та науки України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський, 2014. — С. 214-219.
428. Яценко Т. О. Наукова творчість П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка в контексті розвитку методики навчання української літератури 40-50-х рр. ХХ століття / Т. О. Яценко // Наукові записки : зб. наук. пр. — Ніжин : в-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. — № 3. — С. 235-240. — (Серія «Психолого-педагогічні науки»).
429. Яценко Т. О. Основні тенденції становлення та розвитку методики навчання літератури в школі радянського періоду (20-30 рр. ХХ ст.) / Т. О. Яценко // Збірник наукових праць Уманського державного педа-

гогічного університету ім. Павла Тичини ; [гол. ред. М. Т. Мартинюк] / М-во освіти та науки України, Уманський держ. ун-т ім. Павла Тичини. — Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. — Вип. 1. — С. 448-456.

430. Яценко Т. О. Особистісно орієнтоване навчання як закономірна тенденція розвитку сучасної шкільної літературної освіти / Т. О. Яценко // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. / М-во освіти та науки України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. — Переяслав-Хмельницький : ФОП «Домбровська Я. М.», 2016. — Вип. 23. — С. 64-72. — (Серія «Педагогіка»).
431. Яценко Т. О. Особливості розвитку методики навчання літератури на початковому етапі / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2014. — № 5. — С. 24-29.
432. Яценко Т. О. Особливості розвитку методики навчання української літератури в період національного відродження / Т. О. Яценко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. // М-во освіти та науки України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський, 2015. — Вип. 19. — С. 173-178.
433. Яценко Т. О. Особливості розвитку національної шкільної літературної освіти 20-40-х рр. XX століття / Т. О. Яценко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. — Чернігів : ЧНПУ, 2014. — Вип. 120. — С. 219-223. — (Серія «Педагогічні науки»).
434. Яценко Т. О. Періодизація розвитку методики літератури як галузі наукового знання / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2014. — № 4. — С. 31-35.
435. Яценко Т. О. Рівень сформованості читацької компетентності учнів як важлива умова вибору філологічного профілю у старшій школі / Т. О. Яценко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори - 2006», 2010. — Вип. 1. — С. 94-97.
436. Яценко Т. О. Родинне виховання учнів 5-8 класів у процесі вивчення української літератури : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Яценко Таміла Олексіївна ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2003. — 235с.
437. Яценко Т. О. Розвиток літературної компетентності учнів основної школи на уроках вивчення української класичної прози / Яценко Т. О. // Українська мова і література в школі. — 2012. — № 8. — С. 22-25.
438. Яценко Т. О. Сучасні підходи до шкільної літературної освіти / Т. О. Яценко // Рідна мова : кварталник українського учительського товариства у Польщі. — 2013. — № 20. — С. 40-44.

439. Яценко Т. О. Тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні дореформеного періоду (1970-1984 рр.). Частина I. / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2015. — № 1. — С. 24-29.
440. Яценко Т. О. Тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні дореформеного періоду (1970-1984 рр.). Частина II. / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2015. — № 2. — С. 25-30.
441. Яценко Т. О. Філософські впливи на українську методику навчання літератури / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2013. — № 2. — С. 19-23.
442. Яценко Т. О. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі / Яценко Т. О. // Українська мова і література в школі. — 2012. — № 5. — С. 8-10.
443. Яценко Т. О. Формування читацької компетентності учнів як головна проблема шкільного літературного навчання / Т. О. Яценко // Наукові записки : зб. наук. пр. / М-во освіти та науки України, Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. — Ніжин : в-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — № 1. — С. 69-71 — (Серія «Психолого-педагогічні науки»).
444. Яценко Т. О. Формувати компетентного читача / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2008. — №6. — С. 20-22.
445. Яценко Т. О. Шкільна літературна освіта за новими стандартами / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2013. — № 8. — С. 20-23.
446. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.deseco.admin.ch/> — Назва з екрану.
447. International Organization for Standardization, ISO/IEC Guide 2:2004 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs\\_standards.htm](http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs_standards.htm). — Назва з екрану.
448. The Web Quest Model. Interactive Multimedia Development. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.wflboces.org/files/filesystem/Webquest\\_handout.pdf](http://www.wflboces.org/files/filesystem/Webquest_handout.pdf). — Назва з екрану.
449. Yatsenko Tamila. Current Phase Preconditions of Developing Methodology for teaching literature / T. Yatsenko // The Advanced Science Journal (USA). — 2013. — № 10. — P. 42-45.
450. Yatsenko Tamila. The Ukrainian School Vocational Literature Education Realities and Perspectives / Tamila Yatsenko // Oxford Journal of Scientific Research. — 2015. — № 1 (9) (January-June) — P. 597-603.

Наукове видання

*Яценко Таміла*

**Тенденції розвитку  
методики навчання  
української літератури  
в загальноосвітніх  
навчальних закладах  
(друга половина ХХ –  
початок ХХІ століття)**

***монографія***

Верстка *Ю.П. Мирончик*  
Дизайн обкладинки *Л.В. Лук'яненко*

Підписано до друку 04.01.2016 р. Формат 60\*84 1/16  
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 28,36. Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2  
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

**Яценко Таміла Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України.