

ЛІЛІК ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ
ПОНЯТТЯМИ

МОНОГРАФІЯ

Чернігів
Видавництво «Десна Поліграф»
2017

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2

ББК Ч489.518.4

Л 57

Рецензенти:

Юрій Іванович Бондаренко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики філологічних дисциплін Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Олексій Миколайович Торубара, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти й безпеки життєдіяльності, декан технологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Василь Іванович Шуляр, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України.

Лілік О.О.

Л 57 **Теоретичні і методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями : монографія. – Чернігів : Десна Поліграф, 2017. – 452 с.**

ISBN 978-617-7648-00-9

У монографії обґрунтовано теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, подано систему формування зазначеного феномена та експериментально доведено її ефективність.

Для викладачів філологічних факультетів закладів вищої освіти, учителів української і зарубіжної літератур, студентів гуманітарних факультетів університетів.

Рекомендовано до друку вченою радою
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
(протокол № 5 від 18 грудня 2017 року)

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2
ББК Ч489.518.4

ISBN 978-617-7648-00-9

© Лілік О.О., 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ	13
1.1. Професійна підготовка учителів української літератури в умовах модернізаційних змін: сучасний стан і перспективи розвитку	14
1.2. Методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями	28
1.2.1. Системний підхід як теоретичне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.....	28
1.2.2. Роль компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів літератури	33
1.2.3. Реалізація синергетичного підходу у професійній підготовці учителів літератури.....	47
1.2.4. Особливості застосування аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури	57
1.3. Категоріально-понятійний апарат дослідження.....	67
1.4. Сутність і структура готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.....	78
Висновки до першого розділу	96

РОЗДІЛ 2.
РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ
В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ 99

2.1. Ретроспективний аналіз проблеми вивчення
літературознавчих понять у методичній науці 100

2.2. Місце теоретико-літературних понять
у шкільному курсі української літератури 114

2.3. Діагностика готовності студентів-філологів до роботи
з теоретико-літературними поняттями 127

Висновки до другого розділу 140

РОЗДІЛ 3.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ
З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ..... 142

3.1. Обґрунтування системи формування
готовності майбутніх учителів української літератури
до роботи з теоретико-літературними поняттями 143

3.2. Зasadничі принципи формування готовності майбутніх
учителів-словесників до роботи
з теоретико-літературними поняттями 180

3.3. Організаційно-педагогічні умови формування
готовності майбутніх учителів-словесників до роботи
з теоретико-літературними поняттями 203

Висновки до третього розділу 222

РОЗДІЛ 4.	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ	225
4.1. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення літературного процесу і загальнопоетикальних понять	226
4.2. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з формальними і змістовими складниками літературного твору	245
4.3. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності.....	257
Висновки до четвертого розділу	269
РОЗДІЛ 5.	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ.....	271
5.1. Хід експериментального навчання з формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.....	272
5.2. Аналіз результатів формувального експерименту	318
Висновки до п'ятого розділу	332
ВИСНОВКИ.....	334
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	343
ДОДАТКИ.....	392



Вступ

На сучасному етапі державотворення постає необхідність реформування системи середньої і вищої освіти відповідно до європейських стандартів на основі врахування вітчизняного досвіду й запозичення кращих світових традицій. Пріоритети розвитку педагогічної освіти в Україні зафіксовані в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Білій книзі національної освіти України (2009), «Стратегії сталого розвитку Україна–2020» (2015), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), Концепції «Нова українська школа» (2016).

На модернізації професійної підготовки вчителів на засадах інноваційного розвитку наголошено в міжнародних документах із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції (орієнтири «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008), Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011)), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009), Педагогічній Конституції Європи (2013), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013).

У зазначених міжнародних і вітчизняних документах визначено провідні орієнтири реформування професійної підготовки майбутніх учителів у контексті інтеграційних процесів до світового освітнього простору. У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що українська школа буде успішна, якщо до неї

прийде успішний учитель, а отже, суспільство потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Це зумовлює необхідність перегляду змістових і процесуальних аспектів підготовки майбутніх учителів загалом й учителів української мови й літератури зокрема.

На сьогодні здійснюється пошук і відбір змістового і процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, одним із недоліків якої є недостатній рівень знань студентів-філологів з теорії літератури, практичних умінь і навичок їх використання в процесі аналізу художніх творів і готовності до роботи з ними в шкільному курсі української літератури, що відповідно позначається на рівні літературної освіти молодого покоління.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел переконує, що в теорії і практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, який може стати основою для модернізації й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема: сформульовано вихідні позиції сучасної філософії педагогічної освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень); визначено теоретико-методологічні вектори розвитку професійно-педагогічної освіти (Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, А. Коржуєв, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Сластьонін, М. Поташнік, А. Хуторський); узагальнено зарубіжний досвід педагогічної освіти (Н. Абашкіна, М. Лещенко, О. Огієнко, Л. Пуховська); розроблено теоретичні й методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (О. Дубасенюк, А. Линенко, Л. Онищук, М. Носко, В. Радул, М. Солдатенко, С. Стрілець, О. Торубара, Л. Хомич); виявлено основні напрями розвитку педагогічної майстерності майбутнього учителя (І. Зязюн, О. Лавріненко, О. Семенов, А. Ткаченко); визначено специфіку психологічного впливу мистецтва на особистість (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Л. Виготський, О. Власова, П. Гальперін, О. Кульчицька, В. Роменець); з'ясовано основні напрями використання різних видів мистецтва в педагогічному процесі (Т. Дорошенко, С. Жила, Л. Локарева, С. Коновець, Н. Миропольська, О. Отич, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька). Водночас, у сучасній педагогічній науці актуалізується проблема формування системи цінностей

ВСТУП

майбутнього вчителя у процесі розв'язання низки завдань: гуманізації освітнього процесу в закладах освіти (С. Гончаренко, І. Смолюк, Р. Скульський); формування особистості вчителя, його професійно-педагогічної культури (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, М. Нікандров, В. Сластьонін).

Проблема засвоєння учнями теоретичних понять перебувала в центрі уваги відомих психологів, зокрема: Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Н. Молдавської, О. Нікіфорової, С. Рубінштейна, М. Талізінної. У їхніх працях проаналізовано механізми і специфіку поетапного процесу формування теоретичних понять в учнів. У методиці навчання літератури питання вивчення теоретико-літературних понять досліджувалися О. Бандурою, Г. Беленьким, О. Богдановою, Ф. і Т. Бугайками, Г. Іоніним, Є. Пасічником, М. Рибніковою, Б. Степанишиним, О. Телеховою. На сучасному етапі до зазначеної проблеми зверталися у своїх працях Ю. Бондаренко, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Л. Нежива, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр. Проте очевидним є невисокий рівень готовності учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Це зумовлене панівною системою професійної освіти майбутніх учителів української літератури, необхідністю її трансформації відповідно до загальних реформаційних процесів у державі.

Ґрунтовний аналіз наукових досліджень засвідчив, що на сьогодні наявна низка суперечностей:

– між потребою суспільства у висококваліфікованих учителях української літератури та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних підходів, спрямованих на удосконалення їхньої професійної підготовки на філологічних факультетах закладів вищої освіти;

– між вимогами державних документів і недостатньою реалізованістю їх у практиці підготовки майбутніх учителів української літератури;

– між необхідністю підготовки майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять і недостатньою розробленістю концептуально-методологічних засад і відповідного методичного супроводу процесу формування

готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями;

Потреба розв'язання зазначених суперечностей зумовила формулювання мети і завдань нашого дослідження, зокрема було заплановано:

1. Визначити теоретичні й методологічні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

2. Розкрити сутність готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, теоретично обґрунтувати її структурні компоненти, визначити критерії, показники та рівні її сформованості; з'ясувати реальний стан готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із літературознавчими поняттями.

3. Визначити принципи та організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

5. Експериментально перевірити ефективність системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Концепція дослідження полягає в поетапному моделюванні системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури відповідно до перспективних напрямів модернізації системи освіти на основі вітчизняних і світових стандартів у контексті інтеграції у європейський і світовий освітні простори.

Концептуальні засади дослідження об'єднують методологічний, теоретичний і практичний блоки, які є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Методологічний блок відображає обґрунтування, взаємозв'язок та взаємодію наукових підходів до вивчення проблеми дослідження. Компетентнісний підхід застосовувався з метою з'ясування закономірностей побудови й формування професійної освіти для формування

ВСТУП

фахової компетентності; аксіологічний сприяв упровадженню в освітній процес мотивації і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності як детермінантів процесу підготовки, що забезпечують розвиток досліджуваної готовності, активізацію мотиваційно-ціннісної сфери студентів; системний застосовувався для забезпечення єдності й цілісності усіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки майбутніх учителів української літератури; особистісно орієнтований дав змогу викладачам поєднувати в процесі професійної підготовки зовнішні і внутрішні мотиви навчальної діяльності з ціннісним сприйняттям майбутньої професії та удосконалювати навчально-пізнавальну діяльність студентів на основі самоорганізації; діяльнісний дозволив забезпечити необхідні умови поетапного входження майбутніх учителів української літератури в практичну діяльність і впровадження розроблених організаційно-педагогічних умов для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Теоретичний блок уможливив вивчення основних теоретичних понять, провідних теорій, ідей, науковий опис досліджуваного явища, його аналіз, узагальнення й синтез, а також дав підстави для обґрунтування потреби в удосконаленні процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять; дав змогу обґрунтувати теоретичні основи побудови системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Практичний блок передбачав прикладну реалізацію усіх складових системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, побудову структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Обґрунтування методологічного, теоретичного і практичного блоків дало змогу сформулювати концептуальні засади дослідження, відповідно до яких готовність майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять є цілісним складним особистісним утворенням, інтегративною

рисою особистості, що поєднує професійні знання з теорії та історії літератури, педагогіки, методики навчання української літератури, навички та вміння оперування зазначеними поняттями в процесі професійної діяльності, а також особистісні риси, які можуть бути сформовані за умови поєднання психолого-педагогічної, літературознавчої і методичної підготовки в процесі спеціальної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Суть зазначеної готовності складає взаємодія ціннісно-мотиваційного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального компонентів.

В основу дослідження покладено **гіпотезу**, що формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять буде ефективним за умови розроблення й обґрунтування теоретичних і практичних засад, що враховують тенденції вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки учителя, зміст, форми й напрями формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Удосконалити освітній процес можна шляхом упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Загальну гіпотезу конкретизовано в часткових. Формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями буде можливим за умов, якщо:

– відбуватиметься в умовах неперервності й цілісності реалізації компетентнісного, аксіологічного, системного, синергетичного методологічних підходів;

– зміст і технології навчання будуть спрямовані на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального компонентів досліджуваного феномена, які, узгоджуючись із критеріями розвитку, впливатимуть на рівень сформованості досліджуваної готовності;

– удосконалення освітнього процесу здійснюватиметься на підставі запропонованих організаційно-педагогічних умов, що сприятиме підвищенню рівня фахових знань і практичних умінь майбутніх учителів української літератури;

ВСТУП

– діяльність викладачів закладів вищої освіти здійснюватиметься на засадах єдності теорії і практики, спрямовуватиметься на формування системи особистісних і професійних цінностей студентів, діагностику особистісного і професійного розвитку, чому сприятиме проблемне навчання, інтеграція знань, застосування інформаційно-комунікативних технологій, організація самостійної та пошуково-дослідницької діяльності.

Монографія стала результатом узагальнення результатів наукових досліджень і досвіду практичної викладацької діяльності, а також дослідно-експериментальної роботи, що здійснювалась на базі різних закладів вищої освіти України.

Сподіваємося, що запропонована монографія стане в нагоді викладачам філологічних факультетів закладів вищої освіти, учителям української літератури, а також усім, хто цікавиться проблемами професійної підготовки майбутніх учителів.



РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

- 1.1. Професійна підготовка учителів української літератури в умовах модернізаційних змін: сучасний стан і перспективи розвитку.
 - 1.2. Методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.
 - 1.2.1. Системний підхід як теоретичне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.
 - 1.2.2. Роль компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів літератури.
 - 1.2.3. Реалізація синергетичного підходу у професійній підготовці учителів літератури.
 - 1.2.4. Особливості застосування аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури.
 - 1.3. Категоріально-понятійний апарат дослідження.
 - 1.4. Сутність і структура готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.
- Висновки до першого розділу.



1.1. Професійна підготовка учителів української літератури в умовах модернізаційних змін: сучасний стан і перспективи розвитку

У Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [417].

Необхідність своєчасного й регулярного оновлення й реформування освітньої галузі відповідно до реалій сьогодення зафіксована і в Концепції «Нова українська школа»: «... проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу, зокрема змісту загальної середньої освіти, педагогіки загальної середньої освіти, системи управління загальною середньою освітою, структури загальної середньої освіти, системи державного фінансування загальної середньої освіти, нормативно-правового забезпечення загальної середньої освіти» [219].

Особливого значення в руслі зазначених тенденцій набуває професійна підготовка учителів, оскільки саме вчитель є транслятором прогресивних ідей, основним каталізатором державної політики у сфері розвитку й формування майбутніх поколінь. Від професійної підготовки майбутніх учителів залежить

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

їхній професіоналізм і рівень подальшої професійної діяльності, що безпосередньо впливатиме на формування особистості кожного учня.

Особлива роль у формуванні молодого покоління освічених, усебічнорозвинених, національно свідомих громадян відводиться учителю української мови й літератури. Оскільки саме художня література забезпечує підвищення рівня національної свідомості, актуалізацію національної ідеї, збереження, відтворення й утвердження духовної культури, національних традицій на основі кращих зразків вітчизняної мистецької спадщини.

У контексті сучасних тенденцій розвитку суспільства, трансформацій у різних сферах життя соціуму професійна діяльність учителя української мови й літератури вирізняється своєю специфікою й унікальністю, зберігаючи при цьому свій визначальний вплив на формування свідомості молодого покоління. Наразі «фахівцеві в галузі мов і літератур доводиться розв'язувати комплексні завдання, вирішити які можливо на основі цілісного задіявання філологічних знань, сформованих компетенцій у сфері педагогічної, науково-дослідної, перекладацької, культурологічної та інших видів діяльності» [470, с. 49].

У процесі дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів української літератури на сучасному етапі взято до уваги положення низки міжнародних і державних документів, які визначають необхідність підвищення рівня професійної підготовки педагогічних працівників у закладах вищої освіти, як-от: «Стратегію ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012–2015 рр.» (2012), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), Педагогічну Конституцію Європи (2013), галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепцію «Нова українська школа» (2016) тощо.

Указані документи визначили провідні орієнтири реформування професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури в контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору. Головним її завданням є становлення творчої особистості фахівця з інноваційним типом мислення, який

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

усвідомлює свою приналежність до українського народу та європейської цивілізації і підготовлений до самореалізації в мінливому полікультурному світі.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дав змогу визначити засадничі положення для розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Зокрема концептуальні ідеї нової стратегії професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти в суспільно-політичному контексті к. ХХ – поч. ХХІ ст. розроблено в низці досліджень О. Абдулліної [1], С. Архангельського [19], С. Краєвського [230; 231], Н. Кузьміної [245–246], В. Сластьоніна [465; 466], А. Хуторського [512–518]. Проблеми формування й розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості проаналізовано в дослідженнях І. Зязюна [181–183], Є. Барбіної [40], В. Моляко [355], В. Семиченко [449], С. Сисоєвої [455–460] та ін.); особистісної культури (В. Кан-Калик, Н. Нікандров [195], М. Лещенко [263]). Є. Бондаревською, С. Кульневич [69], В. Сластьоніним [465] розроблено зміст педагогічної освіти в університеті, складовими якої вчені вважають культурологічний, антропологічний, психолого-педагогічний і технологічний блоки.

Філософські аспекти вищої освіти аналізують В. Андрущенко [13–18], В. Кремень [233–235], В. Лутай [331] та ін.; питанням історії вищої педагогічної освіти та її теоретико-методологічної основи присвячені праці В. Майбороди [333], В. Лугового [325; 326], М. Ярмаченка [534], Н. Дем'яненко [146] та ін.; тенденції професійної педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах на різних етапах історичного розвитку досліджуються Н. Абашкіною [1], О. Глузманом [117], Л. Пуховською [424], Л. Хомич [509].

Окремі аспекти мовознавчої, літературознавчої, методичної підготовки вчителя-словесника, формування його як мовної особистості розглядаються у працях Л. Базиль [27], О. Беляєва [66], Н. Волошиної [102–101], О. Горошкіної [126], С. Жили [162; 164], С. Карамана [198], Г. Клочека [207], О. Куцевол [256], Л. Мацько [342], Л. Мірошніченко [347], Л. Паламар [392], Є. Пасічника [393], М. Пентилюк [398; 397], О. Семеног [442], В. Сидоренко [452], Б. Степанишина [478], Г. Токмань [491], В. Уліщенко [501], В. Шуляра [530].

Створення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

потребувало з'ясування реального стану професійної підготовки майбутніх учителів української літератури.

У руслі загальнодержавних тенденцій к. ХХ – поч. ХХІ ст. актуалізується необхідність реформування шкільної літературної освіти в нормативно-законодавчому, змістовому та функціонально-процесуальному аспектах, переосмислення професійної діяльності педагога-філолога, а також оновлення концептуальних засад професійної підготовки таких фахівців із максимальним збереженням позитивних педагогічних напрацювань, національних освітніх традицій та раціональним використанням інновацій. Саме на цей час припадає і період перегляду професійної парадигми майбутніх учителів української мови і літератури.

О. Семеног зазначає, що в зазначений період відбулася модернізація професіограми в аспекті становлення багаторівневої освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), орієнтованої на формування педагога-словесника, здатного прилучити учнівську молодь до духовного багатства і краси рідного слова, закодованого у фольклорі, письмових пам'ятках, художніх творах, до розвитку лінгвістичного мислення, мовного чуття, комунікативної компетенції вихованців [442, с. 117].

Зазначені тенденції були відображені в Законі України «Про вищу освіту» (2014), у ст. 5 якого вказано, що «підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл); перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень» [414]. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [362]. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти – магістр [362]. Водночас у Законі України «Про вищу освіту» (2014) вказано, що «магістр – це освітній ступінь, що здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [414]. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково містить дослідницьку (наукову) складову обсягом не менше 30 відсотків [414].

На сучасному етапі в педагогічній науці панують різні підходи до структурування змісту освіти в закладах вищої освіти, що ґрунтуються на загальних дидактичних принципах його відбору й побудови. Вони передбачають формування змісту на основі урахування соціального замовлення, а також реальних можливостей, умов і закономірностей освітнього процесу в конкретному закладі вищої освіти, водночас варто враховувати такі загальні дидактичні принципи: відповідність змісту меті становлення гармонійно розвиненої особистості спеціаліста; відповідність змісту освіти вимогам побудови органічно цілісної системи підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти; відповідність змісту освіти науково-педагогічним вимогам, тобто оптимальним умовам формування способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, визначених метою навчання [3, с. 29–32].

На основі аналізу особливостей освітнього процесу в сучасних вітчизняних закладах вищої освіти було виділено основні напрями конструювання змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури: спрямування змісту на досягнення головної мети навчання в закладі вищої освіти – підготовку сучасного компетентного фахівця; дотримання цілісності й системності змісту професійної підготовки; гуманістична, аксіологічна та культурологічна спрямованість змісту, що пов'язано з формуванням системи цінностей особистості учителя-філолога.

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Перед педагогічною освітою на сьогодні стоять завдання, пов'язані з формуванням у студентів основ професійної компетентності, умінь самостійно визначати індивідуальну траєкторію освіти на близьку й далеку перспективи, оперативно приймати рішення, здійснювати аналіз, самоаналіз, а також рефлексивну діяльність, працювати в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в закладах середньої освіти на основі застосування традиційного та інноваційного методичного інструментарію.

Упорядники наукового видання «Болонський процес у фактах і документах» зазначають, що «відповідно до Дублінської моделі універсальних характеристик компетенцій (Dublin Descriptors), розробленої згідно з Болонською структурою кваліфікацій, випускники магістратури мають продемонструвати знання та уміння на такому рівні, що забезпечить можливість аналізувати, оцінювати й порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї у відповідній галузі знань; можуть застосовувати свої знання і володіють компетенціями, які дозволяють вирішувати завдання у новому, широкому (міждисциплінарному) контексті у відповідній галузі знань; спроможні інтегрувати знання, вирішувати складні завдання в умовах неповної інформації з урахуванням соціальної та етичної відповідальності за прийняті рішення; володіють методами проведення сучасних експериментів і можуть давати науково обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам; можуть чітко, аргументовано доводити до аудиторії фахівців наукову інформацію та свої висновки; мають компетенції самоосвіти та саморегулювання [480, с. 14].

У контексті вищеописаних тенденцій реформування вищої педагогічної освіти спрямоване на забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої діяльності шляхом активізації та підвищення якості навчання в закладах вищої освіти на базі розширення керованої академічної свободи, яка ґрунтується не стільки на простому засвоєнні поданої викладачем інформації, скільки на самостійному пошукові шляхів особистісного і професійного саморозвитку. На зміст професійної підготовки майбутніх учителів літератури, впливає низка об'єктивних чинників, а саме: потреба суспільства в перетворенні

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

загальнолюдської природи відповідно до суспільних реалій сьогодення; розвиток науки, який супроводжується появою нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробленні змісту професійної освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше позначаються на професійній підготовці; пріоритет тих або інших науково-педагогічних підходів до розвитку освіти на конкретному етапі розвитку.

Як відомо, зміст педагогічної освіти ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, а також охоплює світоглядні й морально-етичні норми панівних суспільних відносин.

Дослідниця О. Абдулліна зазначає, що змістом професійної підготовки є система педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя [1], що ґрунтується на принципах неперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, бінарності. Зокрема принцип фундаментальності узгоджується із потребами професії і визначає провідну роль мовно-літературної та психолого-педагогічної підготовки. Принцип бінарності спрямований на виклад навчального матеріалу через призму методичного вияву. Функції системи професійної підготовки – інтегративна, організаційна, освітня – спрямовані на забезпечення цілісності педагогічного процесу; перетворення професійних знань на стійкі переконання і практичні дії; максимально повного розвитку здібностей, нахилів, інтересів, активної фахової і соціальної адаптації майбутнього учителя [1].

Водночас у Законі України «Про освіту» серед засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності названо такі: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, зокрема в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; невторчання політичних партій в освітній процес; невторчання релігійних організацій в освітній процес; різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою [417].

Отже, можемо дійти висновку, що основний напрям удосконалення змісту освіти в сучасному педагогічному закладі вищої освіти – це реалізація ідеї гармонійного розвитку особистості майбутнього учителя, що забезпечить його підготовку до життя й

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

діяльності, стане запорукою свідомого і творчого виконання професійних і суспільних функцій, формуватиме потребу в самоосвіті, у постійному підвищенні свого наукового і професійного рівня.

Дослідники однак в думці, що зміст освіти в педагогічних закладах вищої освіти потрібно формувати за такими двома напрямками: по-перше, забезпечувати становлення майбутнього педагога в сукупності визначальних рис його особистості. У цьому випадку освітній процес будують з урахуванням індивідуального розвитку студента. По-друге, у конкретній сфері професійної діяльності, яка надалі стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з учнями.

Визнано, що на сучасному етапі у сфері національної освіти має сформуватися новий тип особистості вчителя, що передбачає «вільне володіння державною (українською) мовою в поєднанні зі знанням іноземної (однієї-двох мов)», що дозволить йому синтезувати загальнокультурну підготовку, а відтак, «не тільки подолати мовні бар'єри, але й імплементувати в міжнародну мовну культуру елементи української» [16, с. 165].

Отже, на основі вищезазначених положень можемо сформулювати мету професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури – формувати мотивацію до педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру словесників, сприяти оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями й навичками, науково-методичною, соціально-педагогічною, виховною, культурно-просвітницькою, управлінською функціями за умови логічного поєднання й оптимального співвідношення складових зазначеної системи в процесі здобуття освітніх ступенів бакалавра й магістра.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів української літератури на філологічних факультетах закладів вищої освіти є готовність до здійснення педагогічної діяльності, а в контексті нашого дослідження – до роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури в закладах середньої освіти.

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

О. Семенов зазначає, що учитель української мови і літератури XXI ст. повинен добре знати наукові основи, історію й методологію, тенденції в розвитку україністики, усвідомлювати актуальні проблеми викладання української мови, української літератури в сучасних закладах середньої освіти, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді, вимоги до змісту й рівня шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти.

Фахівець-словесник має добре володіти новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, розвитку інтересу й мотивації до навчання, творчих здібностей, логічного мислення учнів, створення атмосфери продуктивно-пізнавального співробітництва; забезпечувати логічну послідовність викладу матеріалу й міждисциплінарні зв'язки з іншими шкільними та університетськими курсами. Учитель-україніст повинен уміти проектувати, конструювати, моделювати і проводити уроки і виховні заняття, зокрема і з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій, різні за рівнями підготовки і психолого-педагогічних особливостей учнів, використовувати методи об'єктивної діагностики знань, володіти методикою проведення науково-педагогічного дослідження, тобто бути професійно компетентним [442, с. 24].

Водночас зазначимо, що на сучасному етапі одним із недоліків професійної освіти майбутніх учителів української літератури є відсутність постійних державних і галузевих стандартів, які мають регулювати основні напрями діяльності викладачів і студентів і на базі яких можна будувати варіативні складові освітніх стандартів, спрямовані на підготовку фахівців, що задовольняють запити сучасного ринку праці й потреби суспільства.

Отже, підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів-філологів має відбутися шляхом структурної перебудови національної освітньої системи відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм. На сучасному етапі здійснюється пошук і відбір змістового і процесуального компонентів.

Змістові та процесуальні особливості професійної підготовки майбутніх учителів української літератури визначені необхідністю

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

здійснення «фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної, соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників» [276], а водночас, – парадигмальними та соціокультурними орієнтирами, запитами сучасних соціальних інститутів, зумовлених глобалізаційними процесами загалом і інтеграцією України до європейського освітнього простору зокрема, поширенням високотехнологічних комунікацій, трансформацією традиційних систем цінностей.

Зміст професійно-педагогічної підготовки містить нормативну частину як складову державного стандарту, і вибірккову, що визначається закладом вищої освіти і спрямована на можливість внутрішнього коригування.

Отже, функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури актуалізувало фундаментальність, інформативність, стандартизацію в опануванні студентами фахових знань, умінь і навичок, чіткість у визначенні базової системи навчальних дисциплін ОПП та цільових орієнтирів. Як зазначає О. Семенов, результативність системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури зумовлюється повнотою реалізації тісних взаємозв'язків між навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою, практично-діяльнісною підсистемами, ефективного вияву міжпредметного потенціалу нормативних, варіативних авторських курсів, новітніх технологій [442].

С. Караман стверджує, що в умовах кредитно-модульної системи навчання особливо актуалізуються завдання загальноуніверситетських та випускових кафедр щодо розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення керованого педагогічного процесу, створення умов для самоорганізації освітньої діяльності студентів, оптимізації зворотного зв'язку, а також налагодження наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень [198]. Він наголошує, що на сьогодні в професійній освіті та лінгводидактиці запропоновано різні моделі навчання, зокрема однією з найбільш поширених є трансляційна, апологетами якої є М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Баранова, І. Огородников. Зазначена модель орієнтує на досягнення кінцевого

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

результату, вона базується на передбаченні, що зміст навчання виявив трансформується в систему знань і вмінь студентів. Діяльнісна модель (М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, Л. Любашенко, О. Горошкіна, Т. Симоненко) ґрунтується на мовно-мовленнєвій і комунікативній діяльності, засвоєнні еталонних зразків означеної діяльності – чим правильніше, точніше їх засвоїть студент, тим ефективнішим вважається навчання. Розвивальна модель (Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Давидов, Л. Хоружа, Д. Ельконін) спрямована на розвиток теоретичного мислення за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу й передбачає звернення до емоцій, почуттів. Активізовувальна модель (М. Скаткін, І. Лернер, Т. Ільїн, Ю. Бабанський, Д. Ельконін, С. Сисоєва, О. Савченко) зорієнтована на стимулювання пізнавальної діяльності за рахунок упровадження проблемного навчання й розв'язання навчальних завдань.

На думку дослідника, на сучасному етапі перспективним у процесі розроблення змісту навчальних програм, а також навчально-методичного супроводу є підхід, що передбачає фундаменталізацію фахової освіти, а саме формування наукової картини світу й системного мислення. Аналіз зазначених моделей дав С. Караману підстави для формулювання теоретичних засад технології інтенсивного навчання, яка передбачає нові організаційні форми взаємодії викладача і студента, а також нову систему діагностики та контролю освітнього процесу, характерною ознакою яких є перенесення центру ваги у навчанні на самостійну роботу, на створення умов, які б стимулювали систематичне, активне, самостійне оволодіння знаннями [198]. Зазначимо, що ця технологія якомога краще відповідає особливостям організації освітнього процесу за Болонською системою, зокрема компонентами інтенсивної технології навчання є: модульна організація навчання; методичне і програмне забезпечення аудиторної та самостійної роботи студентів; систематичний та поетапний контроль освітньої діяльності студентів; рейтингова методика оцінювання. Саме цю технологію обрано однією із засадничих у процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Для

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

цього необхідно було проаналізувати панівну систему професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти.

Насамперед важливого значення в професійній підготовці майбутніх учителів-україністів набувають навчальні курси циклу соціально-гуманітарної підготовки, які спрямовані на здобуття філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровлювальної освіти та її професійно-педагогічне спрямування, тобто засвоєння системи академічних знань, базових умінь і навичок. З-поміж нормативних навчальних курсів в контексті нашого дослідження варто назвати такі: «Історія України», «Історія української культури», «Філософія»; варіативних – «Політологія», «Соціологія», «Логіка», «Релігієзнавство», «Герменевтика», «Етика і естетика».

У період реформування освітньої галузі варто розглядати зміст указаних дисциплін як основу для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями: саме в процесі опанування цих предметів у студентів-філологів відбувається нагромадження фактичних відомостей з історії України, вітчизняної і зарубіжної культур, які визначають особливості становлення і періодизації літературного процесу, життя і творчості окремих письменників, літературознавців; систематизація знань про особливості розвитку світової і вітчизняної історії і культури, усвідомлення соціокультурної ролі літератури як форми вираження свідомості, утвердження естетичних смаків, ставлень до літератури, літературної освіти, формування ціннісних орієнтацій, професійної позиції, прагнень, індивідуально-особистісних рис майбутніх учителів української мови й літератури. Творче переосмислення історико-культурного досвіду забезпечує трансформацію загальнолюдських цінностей в індивідуальне надбання студентів, формування потреби духовного самовдосконалення на національно-культурному підґрунті.

Засвоєння теоретичних і прикладних відомостей із психолого-педагогічних, методичних, філологічних дисциплін, набуття професійно значущих якостей передбачено навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, який є найбільш важливим та об'ємним. У «Концептуальних засадах

1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) в межах зазначеного циклу диференційовано такі складові: психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна та практична підготовка.

У освітньо-професійних програмах і навчальних планах підготовки вчителів української мови і літератури зміст циклу представлено такими навчальними курсами нормативної частини: «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Історія української літератури», «Стилістика української мови», «Ділова українська мова», «Дитяча література», «Українська діалектологія», «Практикум з української мови», «Історія зарубіжної літератури», «Фольклор», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури».

Варіативна частина циклу охоплює такі дисципліни: «Теорія літератури», «Риторика», «Виразне читання», «Аналіз художнього твору», «Зарубіжна дитяча література», «Історія іноземної мови», «Літературне краєзнавство» тощо.

Зазначимо, що на сучасному етапі постала потреба в професійній підготовці учителів української літератури, які матимуть широкий рівень освіченості в різних сферах дійсності і наукового пізнання: методології, педагогіки, методики, філософії, історії, літературознавства, мистецтвознавства. Високий рівень знань у вказаних галузях може бути підтвердженням освіченості учителя, сформованості високих професійних характеристик, здатності до педагогічної творчості й педагогічної майстерності.

Сучасна школа потребує вчителя, спрямованого на особистісний і професійний саморозвиток, схильного до творчого пошуку в професійній діяльності, здатного працювати в новому форматі й бути конкурентноспроможним. Його діяльність має спиратися на досягнення традиційної вітчизняної і зарубіжної педагогіки, а водночас містити інноваційні підходи й передбачати пошук нових шляхів, що відображають розвиток суспільства.

1.2. Методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями

1.2.1. Системний підхід як теоретичне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів-словесників

Сучасна освітня стратегія орієнтує педагогів закладів вищої освіти на конструювання та побудову навчання майбутніх фахівців на основі єдності процесів соціалізації та індивідуалізації особистості, принципів взаємодії та розвитку суспільних, освітніх, наукових і педагогічних структур з урахуванням пріоритетів державної політики, спрямованої на підтримку прогресивних нововведень. На сучасному етапі чітко окреслені тенденції на підвищення рівня професійної підготовки фахівців шляхом реформування системи вищої освіти. Отже, актуалізується необхідність розроблення нових і перегляду наявних концептуальних підходів, які необхідно зафіксувати в законодавчо-правовій базі у сфері освіти.

У процесі розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями засадничим обрано системний підхід, в основі якого лежить застосування комплексу різних методологічних підходів.

Системний підхід на сьогодні досить широко представлений у педагогіці роботами С. Архангельського [19], Ю. Бабанського [25], В. Беспалька, Ю. Татура [55], В. Загвязинського [167], Т. Ільїної [187], Н. Кузьміної [246]. Нам імпонує ідея, що професійна підготовка сучасного вчителя української літератури є соціальним феноменом, якому притаманні ознаки системності – за структурою, змістом, особливостями взаємодії із оточенням.

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

З цього приводу О. Іонова зазначає, що системний підхід як спосіб наукового пізнання та усебічного осмислення філософських категорій «системи», «структури», «частини», «складової», «цілого» лежить в основі всіх комплексних педагогічних досліджень і дає змогу сформулювати уявлення про матеріальний чи ідеальний об'єкт [190]. У процесі реалізації зазначеного підходу зазвичай використовують такі методи, як абстрагування й конкретизація, аналіз і синтез, моделювання й експеримент, структурування й алгоритмізація, експертні оцінювання й тестування.

Дослідники визнають, що системний підхід функціонує не у вигляді усталеної методологічної чи теоретичної концепції, а як сукупність пізнавальних принципів, основна мета яких полягає у спрямованості досліджень на побудову нових дослідницьких програм на основі фіксації недостатності певних елементів у наявних системах.

Основною категорією зазначеного підходу є поняття «системи», яке традиційно розглядають як сукупність об'єктів, що утворюють стійку єдність і цілісність, яка характеризується певними інтеграційними властивостями й закономірностями. Аналіз наукових досліджень дав підстави для висновку, що основними принципами системного підходу є принципи цілісності, складності й організованості. Цілісність дозволяє розглядати об'єкт у єдності усіх його компонентів і взаємозв'язків; складність передбачає ієрархічність побудови об'єкта, послідовне членування цілого на окремі частини, що перебувають у єдності; організованість – це структурна впорядкованість об'єкта.

Педагогічну систему Н. Кузьміна розглядає як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молоді й дорослих [246]. Г. Серіков стверджує, що це модель педагогічного процесу, основою якого є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою [451].

В. Безпалько і Ю. Татур зазначають, що абітурієнт, вступаючи до закладу вищої освіти, фактично стає структурним елементом педагогічної системи, взаємодіє з іншими елементами й компонентами, відчуває загальний вплив системи і тому поступово формується як носій інтегральних системних якостей. Сучасну

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

педагогічну систему, на думку дослідників, утворюють такі складові: цілі підготовки фахівця; студенти; зміст навчання і виховання; дидактичні процеси як спосіб розв'язання окремих педагогічних завдань; викладачі або технічні засоби навчання, що опосередковують їхню педагогічну діяльність; організаційні форми педагогічної діяльності [55, с. 8–9].

Аналіз наукових досліджень дав нам підстави розглядати професійну підготовку майбутніх учителів української літератури як систему, що містить такі складові: мету, функції, об'єкти, їхні властивості, складові, взаємозв'язки між ними, наявність рівнів у зазначеній системі, певної ієрархії, вплив зовнішніх умов. Реалізація системного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури передбачає дотримання вимог цілісності, комплексності, інтегративності, що сприятиме своєчасному подоланню логічних, смислових, функціональних розривів між окремими компонентами вищої педагогічної освіти.

О. Семенов зазначає, що структуру системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічному університеті складають такі підсистеми: навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна, підсистема практик, кожна з яких є системою [442, с. 29]. До навчально-пізнавальної підсистеми входять соціально-гуманітарна, мово-, літературознавча, українознавча, психолого-педагогічна, методична складові; науково-дослідну підсистему організують навчально- і науково-дослідницька діяльність, науково-дослідні лабораторії як форми інтеграції навчальної, наукової, освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами; підсистема практик представлена навчальними й педагогічними практиками [442, с. 29].

Отже, застосування системного підходу в процесі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями забезпечує дослідження зазначеного феномена як багатокomпонентного поняття в сукупності взаємопов'язаних елементів. Зокрема в межах навчально-пізнавальної складової можна виділити окремі блоки, а саме: соціально-гуманітарний, історико-літературний і теоретико-літературний, психолого-педагогічний, методичний. До науково-дослідної складової увійшли різноманітні форми сучасної наукової

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

діяльності майбутніх учителів української літератури: робота проблемних груп, науково-дослідних лабораторій, виконання курсових і кваліфікаційних робіт, участь у наукових і науково-практичних конференціях різного рівня. Практична складова представлена фольклорно-етнографічними, музейними, навчальними, виробничими практиками.

Системний підхід дав змогу розробити концепцію дослідження, створити систему й побудувати структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, визначити її компоненти.

Водночас розуміння професійної освіти майбутніх учителів-словесників як інтегративного системного явища не узгоджується з панівною практикою викладання дисциплін у закладах вищої освіти, за якої спочатку вводяться в освітній процес предмети, а потім постає необхідність встановлення міждисциплінарних та інтегративних взаємозв'язків між ними. Як наслідок, у студентів-філологів формується сума, а не система знань, що позначається на рівні професійної підготовки, а отже, і на якості подальшої професійної діяльності.

На нашу думку, уже на етапі проектування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями постає необхідність чітко визначити місце й функції кожного елемента (зокрема й кожної навчальної дисципліни) зазначеної системи не тільки як самостійної цінності, а в контексті загальної структури професійної підготовки; з'ясувати, на формування яких інтегративних характеристик майбутніх учителів вони впливатимуть, як взаємодіятимуть з іншими компонентами освітнього процесу.

Зазначимо, що реалізація системного підходу передбачала й комплексне поєднання елементів різних методологічних підходів на основі принципів взаємодоповнюваності, доцільності, зв'язку теорії з практикою. Зокрема застосування особистісно зорієнтованого підходу дало змогу зацентувати увагу на особистості кожного студента-філолога й залучити максимальну кількість суб'єктів освітнього процесу до спеціально створеного освітнього середовища. Цей підхід був спрямований на формування

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

професійно важливих характеристик та практичних навичок, які сприяють становленню особистості учителя, а водночас дав змогу врахувати індивідуальні особливості персоналії – емоційність, креативність, комунікабельність, сугестивність, артистизм, швидку реакцію.

Екзистенційний підхід забезпечував моделювання освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів літератури на основі врахування ірраціональних чинників, сприяв перетворенню професійних характеристик на складову особистості педагога; допомагав формуванню творчих фахівців із індивідуальним стилем професійної діяльності.

Аксіологічний підхід застосовувався в основному з метою формування мотиваційно-ціннісного й оцінювально-результативного компонентів готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Використання цього методологічного підходу дало змогу окреслити ціннісні орієнтири професійної діяльності вчителя-словесника, зокрема педагогічні цінності й відношення між ними на основі аналізу цінностей мистецтва й педагогіки.

Реалізація діяльнісного підходу забезпечила практико орієнтований компонент формування готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, проектування ними власного особистісно-професійного розвитку як суб'єктів майбутньої педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід забезпечив ефективність розвитку циклу загальних, професійних і інтегральних копетентностей як особистісно-професійного феномена на основі дотримання практичної спрямованості освітніх процесів і збереження фундаментальності професійної підготовки.

У процесі використання інтегративного підходу відбулася інтеграція змісту й форм різних навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників на основі принципів взаємодоповнюваності і взаємозв'язків.

Креативний підхід забезпечив реалізацію здатності майбутніх учителів літератури продукувати творчі оригінальні ідеї, відходячи від стереотипних моделей, форм і алгоритмів мислення й діяльності, знаходити нові творчі шляхи розв'язання фахових

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

проблем у процесі роботи з літературознавчими поняттями в шкільному курсі української літератури.

Застосування герменевтичного підходу сприяло формуванню в майбутніх учителів літератури здатності до «прочитання» художніх текстів різних епох, стилів і напрямів, тлумачення їх відповідно до рівня сучасного літературознавства з метою ефективної діяльності на уроках літератури; успішному виконанню аналітико-літературознавчої діяльності як підґрунтя педагогічної дії.

Використання синергетичного підходу сприяло формуванню готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями як цілісного відкритого феномена, що здатний до самоорганізації й саморозвитку під впливом зовнішніх факторів.

Отже, застосування системного методологічного підходу в процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями дало змогу розглянути проблему усебічно, комплексно, урахувавши при цьому особливості освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти та специфіку подальшої професійної діяльності, удосконалюючи зміст і методичний інструментарій професійної підготовки учителів-словесників.

Як уже зазначалося, у дослідженні використано комплекс окреслених методологічних підходів, основними з яких є компетентнісний, аксіологічний, синергетичний. Розглянемо кожен із них більш детально в контексті теми нашого дослідження.

1.2.2. Роль компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів літератури

Одним із найбільш популярних на сьогодні методологічних підходів, довкола якого, однак, упродовж тривалого часу не стихають дискусії, є компетентнісний. Дослідники (Г. Гуммель, П. Кіршнер, П. Вілстерен, М. Вігмен) висловлюють припущення, що основною причиною для запровадження зазначеного підходу в освіті стали вимоги бізнесу до професійної підготовки фахівців. Як

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

наслідок, в освіті утвердилося поняття «компетентність», яке асоціюється з адекватною поведінкою в нестандартних ситуаціях, неформалізованою взаємодією з партнерами, успішним розв'язанням проблемних або заплутаних завдань, умілим оперуванням інформацією, а також динамічними, комплексними процесами, управління якими вимагає певного рівня теоретичних знань [556].

Цій проблемі присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких: Р. Бойатзис [539], В. Ландшеєр [260], Дж. Равен [425], Л. Спенсер, С. Спенсер [475]. Визначення компетенцій і компетентностей запропоновано в працях В. Байденка [28; 30; 31], О. Бермуса [53], Е. Зеєра [170; 171], І. Зимньої [172–173], А. Новікова [377; 376], А. Хуторського [512–514]. Компетентнісний підхід в освіті став предметом наукового дослідження таких українських учених, як І. Бех [57; 56], Н. Бібік [60; 61], С. Калашникова [193], В. Луговий [321–323], О. Пометун [408; 409; 410], О. Савченко [437; 438], О. Слюсаренко [467].

Зазначимо, що перехід від знаннєвої освітньої парадигми до компетентнісної був зафіксований у низці міжнародних і державних документів. Зокрема обґрунтування нових вимог до працівників, корегування відповідності між цілями, змістом, спрямованістю освіти, її результатами, а також запитамі роботодавців було зафіксовано в доповіді ЮНЕСКО за 1997 р. Відтоді в центрі уваги світової освітньої спільноти перебувають не кваліфікації, а компетентності, які розглядаються як своєрідне поєднання навичок, притаманних кожному індивідові, кваліфікацій, соціальної поведінки, здатності працювати в групі, ініціативності, готовності до ризику [154].

Згідно з проектом «Поширення і вплив реформи освітніх програм вищої освіти в Європі», компетентнісний підхід набуває важливого значення на інституціональному рівні: компетенції (за умови правильного їх застосування) сприяють кращому розумінню викладачами та студентами перспектив розвитку, вимог, що ставляться перед фахівцями відповідних галузей; підсилюють прозорість професій для роботодавців [28].

Ідея компетентнісної освіти (competence-based education – О.Л.) у загальному контексті набула розвитку в конкретних галузях науки, зокрема й педагогіці як науковий метод, у межах якого на

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

рівні міжнародної співпраці відбувається перегляд цілей освіти, розроблення відповідного діагностичного інструментарію (наприклад, міжнародна програма моніторингу шкільних досягнень PISA), еволюція освіти від поняття «кваліфікації» до поняття «компетенції».

Усі вищезазначені аспекти реалізовано в межах Болонського процесу: у галузі освіти компетентнісний підхід визнано основним методологічним інструментом реалізації навчальних завдань [365; 538], методологічним принципом проектування ступеневої освіти [346], інструментом «посилення соціального діалогу вищої школи зі сферою праці, засобом її поглиблення і відновлення взаємної довіри» [28], об'єднання освіти та навчання, гармонізація їх з потребами ринку праці та забезпечення мобільності трудових ресурсів [547], новим концептуальним орієнтиром щодо формування змісту освіти, адже він базується на стандартах освіти, зорієнтованих на кінцевий результат освіти та готовність людини продовжувати навчання впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання [479]. На міжнародному рівні за допомогою компетенцій описано загальну структуру кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти та Європейську структуру кваліфікацій для освіти впродовж життя [28, с. 24].

Окрім того, упровадження компетентнісного підходу як нової парадигми освіти, що забезпечує підготовку таких фахівців, й індикатора єдиного освітнього простору зафіксовано в Лісабонській конвенції «Про визнання кваліфікацій» (1997), Болонській (1999), Будапештсько-Віденській (2010) деклараціях, Національній рамці кваліфікацій (2011), а також конкретизовано в Празькому (2001), Берлінському (2003), Бергенському (2005), Лондонському (2007), Львовенському (2009), Бухарестському (2012) ком'юніке.

На національному рівні компетенції можуть виступати основою для створення національних і галузевих/секторальних кваліфікаційних рамок, відігравати провідну роль у процедурах забезпечення якості середньої і вищої освіти. Так, у липні 2014 р. в межах спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та БФ «Інститут розвитку освіти» створено Стратегічну дорадчу групу «Освіта» (СДГ «Освіта»). Її основне завдання – надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти і

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

науки України в розробці Дорожньої карти освітньої реформи. Вони підготували проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. У документі наголошено, що «освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються» [225, с. 3].

Зазначені тенденції були відображені і в Законі України «Про вищу освіту» (2014), де вказано: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [414]. Водночас у зазначеному контексті варто наголосити на неузгодженості понятійного апарату в нормативних документах, працях вітчизняних і західних дослідників, що призводить до деяких труднощів у процесі реалізації зазначеного підходу. Наприклад, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, подано такі визначення: «Компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [148, с. 2]. У Концепції «Нова українська школа» подано таке трактування компетентності: «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [219]. Можемо дійти висновку, що тлумачення зазначеного терміна в контексті середньої і вищої освіти суттєво відрізняються.

Окрім того, знаходимо різноманітні визначення в наукових працях, зокрема: М. Чошанов переконує, що компетентність – це сума мобільності отриманих знань і гнучкості метода навчання [523]. В. Сластьонін визначає компетентність, використовуючи поняття педагогічної рефлексії; емоційної стійкості, ураховуючи

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

індивідуальні особливості, нахили, характер педагога; позитивне ставлення до праці [465, с. 31–39]. Н. Кузьміна говорить про професійну компетентність як обізнаність педагога, як якість його особистості, що дає змогу продуктивно розв'язувати педагогічні завдання [245]. Згідно з дослідженнями Л. Синельникової, компетенція – це властивість, якість; компетентність – це володіння відповідною властивістю, обізнаність, ступінь відповідності діяльності суспільно значущим завданням; це особистісний ресурс, що дозволяє ефективно взаємодіяти з навколишнім світом [454, с. 110]. І. Зимня зазначає, що компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин), котрі потім виявляються у компетентностях особистості як актуальних діяльнісних проявах [174].

С. Сисоєва, критично оцінюючи наявні тлумачення щодо компетенцій та компетентностей, дає слушні рекомендації для увиразнення цих термінів: «Фахівець як компетентна особа (!) є капіталом і тільки через нього можна використати його капітал (сформовані компетенції). Саме у цьому й криється принципова різниця між компетенцією й компетентністю. Викривлення змісту цих понять призводить до нівелювання самої компетентної людини як носія компетенцій» [458, с. 11].

Особливого значення зазначені ідеї набувають у контексті професійної освіти. Як зазначав І. Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [181, с. 13]. Дослідник уважав, що «компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [181, с. 17]. Його ідеї є суголосними засадничим положенням багатьох державних документів, що визначають зміст сучасної середньої і вищої освіти.

На сьогодні доведено, що професійна компетентність учителя виявляється в педагогічній ерудиції, інтуїції, уявленнях, рефлексіях,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

мисленні, імпровізаціях, оптимізмі. Високий рівень розвитку зазначених аспектів є основою для виконання педагогом ролей предметника, методиста, діагноста, самодіагноста, суб'єкта педагогічної діяльності.

У контексті проекту «Налаштування освітніх структур в Європі», спрямованого на реалізацію цілей Болонської декларації, визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання в закладах вищої освіти. Розробники Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти України у процесі роботи над стандартами в основу моделі випускника поклали бінарну класифікацію компетенцій: до першої групи віднесли загальні (універсальні, ключові) компетенції, а до другої – професійні. Обидві групи співвідносяться з двома групами вимог: вимогами до академічної підготовленості та вимогами до професійної підготовленості.

Наголошуємо, що в межах компетентнісного підходу існує певна ієрархія компетентностей: ключові, базові, загальнопредметні і предметні. Уведення компетентностей і впровадження інноваційних технологій навчання до нормативної і практичної складової освіти сприятиме усуненню об'єктивних суперечностей між засвоєнням теоретичних знань та їх практичним використанням, між вимогами до якості освіти випускників сучасних закладів вищої освіти й науково-методичним забезпеченням, де особливе місце займає контроль за рівнем набуття певних компетентностей.

На сучасному етапі освіти виділяють три рівні сформованості компетенцій: пороговий, стандартний, еталонний, що відповідає таким узагальненим значенням: я знаю і розумію; я умію; я підготовлений.

Кожна освітньо-професійна програма закладу вищої освіти підпорядкована певним цілям: бакалаврська програма зорієнтована на підготовку фахівців, магістерська – на підготовку професіоналів. Кожному із зазначених рівнів професійної діяльності притаманне своє коло компетенцій, хоча всі вони об'єднані певною спеціальністю. У компетенції бакалаврів закладена здатність виконувати прості, елементарні, початкові професійні завдання. Компетенції магістра спрямовані на завдання вищого рівня й

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

пов'язані з функціонуванням підрозділу в цілому. Іншими словами, компетенції бакалаврів спрямовані на виконання операцій, а компетенції магістрів – на забезпечення процесів у певній сфері професійної діяльності. Чітке визначення професійних завдань з кожної спеціальності, які мають виконувати фахівці та професіонали, є відправною точкою у формулюваннях компетенцій бакалаврів і магістрів. Проте основною проблемою залишається відсутність постійних державних і галузевих стандартів, на базі яких можна будувати варіативні складові освітніх стандартів, спрямовані на підготовку фахівців, що задовольняють запити сучасного ринку праці й потреби суспільства.

Перелік загальнокультурних і професійних компетенцій, які мають здобути майбутні учителі української літератури в результаті опанування освітнього ступеня «бакалавр», подані в додатку А.1. У додатку А.2. запропоновано ті компетенції, які мають опанувати магістри педагогічної освіти, майбутні викладачі української мови і літератури.

Освітні стандарти мають підтримувати творчу роботу викладача і студента, які володіють багатофункціональними компетентностями, що дають їм змогу самостійно вирішувати проблеми в їхній професійній діяльності. Відомо, що компетенції вимірюються з допомогою результатів навчання. Тому на перевірку рівня здобутих компетентностей спрямовані державна підсумкова атестація та вступні іспити на здобуття освітнього ступеня «магістр».

Отже, постає потреба дослідити специфіку відображення вищезазначених тенденцій у документах, що визначають зміст сучасної шкільної літературної освіти. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти мету освітньої галузі «Мови і літератури» сформульовано як «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентностей, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [148, с. 2].

Водночас, концептуальна структура шкільної програми з української літератури, її змістове наповнення передбачають:

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

утілення ключових компетентностей, урахування вікових особливостей учнів, психології сприйняття дитиною творів художньої літератури, особливості сучасного навчально-виховного процесу в середній школі, право вибору (для вчителя і учня), особливості сучасного інформаційно-комунікативного простору, національних процесів державотворення, загальносвітових процесів глобалізації тощо.

В оновленій програмі з української літератури для 5–9 класів закладів середньої освіти [497] зазначено, що вона має стати одним із інструментів упровадження засадничих ідей особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів у повсякденну практику. У документі зафіксовано, що компетентності поділяють на предметні (формується засобами одного навчального предмета), міжпредметні (виробляються під час вивчення кількох предметів) і ключові (формується в процесі навчання й соціалізації і необхідні особистості для життєдіяльності).

«Стосовно української літератури предметною компетентністю, буде літературна. Її трактуємо як готовність і здатність працювати з текстами різних художньо-естетичних систем, культурно-історичних епох, світоглядних орієнтирів, традицій і стилів: розуміти зміст прочитаного, з'ясувати авторську позицію і художні засоби донесення її до читача, творити на основі прочитаного власні смисли щодо порушених проблем, висловлювати власну (подеколи критичну) позицію стосовно прочитаного, сприймати художній твір як чинник формування життєвого досвіду та соціально-психологічного й соціокультурного становлення» [497, с. 4]. Зазначено, що учень, який володіє такою здатністю, є компетентним читачем.

Завданням оновленої програми з української літератури є поглиблення компетентнісної спрямованості навчання, що досягається шляхом: розкриття потенціалу предмета для формування ключових компетентностей; зменшення обсягу фактологічного матеріалу на користь практичної діяльності, що забезпечує відносно достатню кількість часу для формування предметних і ключових компетентностей; формулювання очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності термінами компетентнісного підходу: учень називає, формулює,

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

записує, наводить приклади, розпізнає, розрізняє, описує, аналізує, порівнює, планує, усвідомлює, критично ставиться, оцінює, обґрунтовує, робить висновки, висловлює судження тощо; виокремлення в очікуваних результатах навчання тих, що стосуються оволодіння загальнонавчальними вміннями як основою формування суб'єктності учня; укладання переліку умінь, якими повинен оволодіти учень певного класу за рік навчання; введення наскрізних змістових ліній [497, с. 5]. Отже, аналіз шкільних програм з української літератури дає підстави для висновку, що на сучасному етапі відбувається реформування шкільної літературної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Т. Яценко на основі аналізу нормативно-правової бази й наукових досліджень у галузі методики навчання літератури стверджує, що компетентнісна спрямованість навчання української літератури є однією з головних тенденцій розвитку сучасної методичної науки. Дослідниця наголошує, що 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 компонента 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 з 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 і життєвих ситуаціях [536, с. 323].

Вітчизняні дослідники Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун зазначають, що ключові компетентності учнів закладів середньої освіти мають вирізнятися такими ознаками: поліфункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю, багатоконпонентністю, спрямуванням на формування критичного мислення, рефлексії,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

визначенням власної позиції, поєднанням особистісного й соціального в освіті, відображенням комплексного оволодіння сукупністю способів діяльності, проявом у конкретній справі чи ситуації [61].

Зазначені ідеї є засадничими для розвитку вищої та середньої освіти, вони важливі для нашого дослідження, проте потребують коригування з огляду на особливості професійної підготовки майбутніх учителів літератури. Як уже доведено, у документах, які визначають зміст шкільної літературної освіти чітко зафіксовано необхідність формування в учнів відповідних компетентностей. На сучасному етапі вкрай важливо, що такий підхід дає вчителю інструментарій для посилення діяльнісної складової й усунення невідповідності між засобами та результатами літературної освіти учнів, а також фактично, а не декларативно задіяти суб'єктність, досвід учнів відповідно до складових якості освіти, які й необхідно проконтролювати на різних рівнях. Оскільки, як відомо, сформувані компетентності в учнів здатен лише той учитель, який сам володіє ними. Отже, постає необхідність звернутися до компетенцій як результату професійної освіти майбутніх учителів загалом і літератури зокрема. Нам імпонує ідея І. Беха щодо забезпечення компетентнісним підходом «несуперечливої трансформації суб'єкта учіння у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності у суб'єкт-об'єктній (як-то, виробничій), суб'єкт-суб'єктній формі (міжлюдських відносин)» [56]. Метою, засобами її досягнення і водночас кінцевим результатом компетентнісного підходу визначаються метапрофесійні якості, готовність, здатність, «досвід діяльності», досвідченість, компетенції, компетентності в певній життєвій, соціальній сфері, навчальній, професійній діяльності, поза межами навчальних сюжетів та ситуацій.

Г. П'ятакова зазначала, що усі педагогічні вміння, які становлять сутність професійної компетентності педагога, можна розподілити за їхнім змістом на дві великі групи: теоретичної готовності та практичної готовності [389, с. 155]. У контексті нашого дослідження уточнимо зазначене твердження: метою професійної підготовки майбутніх учителів української літератури є формування теоретичної готовності учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями (оволодіння знаннями, обізнаність

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

щодо літературознавчого й методичного інструментарію для роботи з теоретико-літературними поняттями) і практичної, яка передбачає два основні аспекти – уміння оперувати цими поняттями в процесі художньо-ідейного аналізу твору й уміння навчити учнів використовувати ці поняття.

У теорії й практиці професійної освіти накопичено досвід щодо формування різних видів компетентностей майбутніх учителів-словесників, як-от: лінгвістичної, риторичної, стилістичної (Н. Голуб, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк), акмелінгвістичної (В. Сидоренко), філологічної (Є. Бистрова, І. Соколова), професійної, філологічної (О. Бугреєва, В. Коваль, О. Семенов, Г. Токмань), лінгводидактичної (О. Копусь, Н. Остапенко), мовно-комунікативної (Т. Симоненко), інтерпретаційної (А. Вітченко), креативної (О. Куцевол), генологічної (Н. Романишина), літературознавчої (Л. Базиль).

У зазначеному контексті особливого значення набуває проблема класифікації компетентностей і узгодження вимог щодо їх формування в міжнародних і вітчизняних документах. Так, у документах Ради Європи зазначено, що ключовими є мультикультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, підприємницька, побутова компетентності. Водночас за матеріалами дискусій, організованих в межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний рівному» (2004 р.) запропоновано перелік таких основних компетентностей: уміння вчитись, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, здоров'язберезувальна компетентність, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська компетентність, підприємницька компетентність [386, с. 85–89].

У професійній педагогіці на сьогодні розроблено чимало класифікацій професійних компетентностей учителя-словесника, зокрема О. Семенов розглядає професійну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності [444]. Дослідниця вирізняє

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, мовленнєву, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності [444]; А. Онкович – педагогічну, культурознавчу, літературознавчу, мовознавчу, джерелознавчу компетентності [380]. О. Копусь у фаховій лінгводидактичній компетентності майбутніх магістрів-філологів диференціює мовну, мовленнєву, комунікативну, предметну, дослідницьку компетенції [226]; Н. Остапенко виділяє шістнадцять компетенцій, як-от: інформаційну, мотиваційну, логічну, методологічну, особистісну (процесуальну), технологічну, комунікативну, проєктивну, рольову, аксіологічну (культурологічну), соціальну, креативну, стратегічну, діагностичну, дискурсивну, рефлексивну [387]. В. Сидоренко пропонує трирівневу ієрархію компонентів структури професійно-педагогічної компетентності вчителя-словесника, у межах якої виділяє: «метапредметні компетентності, предметні компетентності, що вбирають а) предметні компетентності в професійно-педагогічній діяльності, б) предметні компетентності в професійному спілкуванні, в) предметні компетентності в реалізації особистості вчителя; предметні компетенції, які окреслюють а) предметні компетенції у професійно-педагогічній діяльності (знаннєві і уміннєві), б) предметні компетенції у професійному спілкуванні (знаннєві і поведінкові), в) предметні компетенції в реалізації особистості вчителя [452, с. 11–17].

Отже, можемо дійти висновку, що в основному запропоновані класифікації ґрунтуються на ідеї, що компетентності – це системні характеристики особистості педагога, що дають змогу уточнити показники певного виду його діяльності.

Аналіз міжнародних і державних документів, а також наукових праць з філософії освіти і професійної педагогіки підтвердив нагальність і своєчасність реалізації компетентнісного підходу в середній і вищій освіті. Незважаючи на це, до сьогодні тривають дискусії щодо доцільності упровадження цього підходу в педагогічний процес середньої і вищої школи, зокрема його прихильники наголошують на більшій прозорості, кращій інформованості, зорієнтованості на навчання, прикладному

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

характері навчальних планів, вищих показниках у забезпеченні якості освіти [28, с. 81]. Серед переваг також називають «подолання бар'єрів між освітніми системами країн, забезпечення передумов входження України до європейського простору», можливість залучення суб'єктивного досвіду особистості, що охоплює ті складові якості освіти, які декларувалися й не виступали об'єктом контролю, зокрема державного, кардинальна зміна всіх складових освіти – мети (реалістичність, осмислення й привласнення суб'єктами навчального процесу), змісту (особистісна зорієнтованість, ситуації пізнавальних труднощів, диференційоване використання мотиваційних факторів відповідно до особливостей уміння вчитися, уходження до соціального контексту, спрямованість на набуття пізнавального й життєвого досвіду), форм і методів організації навчання (діяльнісний характер, вироблення самостійності в застосуванні програмового змісту, партнерська взаємодія і співпраця), системи оцінювання (наявність таких доказів компетентності в певній сфері, як обсяг засвоєної інформації, її якість, рівень рефлексивності під час самооцінки результатів, активність у набутті знань і досягненні цілей, вияв інтересу до пізнання; надання переваги самостійно здобутим знанням; прагнення до успіху), типу педагогічної взаємодії [60, с. 27].

Водночас супротивники компетентнісного підходу визначають його обмеженість, мінімалізацію впливу на освітній (стримування досягнення високих академічних стандартів), виховний процеси (заради результативності, підприємливості, соціальної мобільності випускників втрачається традиційна установка на виховання, розуміння, критичність, рефлексивність), підвищення технічної витратності щодо реалізації, суто ринкове спрямування [28; 30], що призводить до певної роздвоєності, виникнення подвійних конструкцій, суміщення підходу із «зунівським» (опанування знань, умінь, навичок – О. Л.), зокрема, компетентності надбудовуються над знаннями, уміннями й навичками, формуючи міждисциплінарні зв'язки; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори й рівні освітнього простору. Опоненти зазначеного підходу також висловлювали занепокоєння щодо уніфікації людства через «глобалізацію ринку та ринкових механізмів, капіталу» і «потоків праці» [483], перетворення на «ринкову цивілізацію» або «суспільство грошей» [473], формування покоління

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

«неокочівників», концепції «загальних опорних точок» [28]. З цього приводу І. Зимня, відстоюючи переваги компетентнісного підходу, стверджує, що він сприятиме збереженню культурно-історичних, етносоціальних цінностей за умови підходу до компетентностей, які лежать в його основі, як до складних особистісних утворень, що містять інтелектуальні, емоційні, моральні складові [177].

Один із апологетів компетентнісного підходу в освіті В. Ландшеєр зазначала, що професійний успіх залежить насамперед «від цінностей, установок, почуттів, надій, мотивації, самостійності, співпраці, старанності, інтуїції людей» [260, с. 27]. Дж. Равен досліджував проблему оцінювання життєвих навичок (зокрема, соціальної адаптивності) та співвідношення між якостями, які формуються загальноосвітньою системою і тими характеристиками, які реально необхідні дорослим людям для повноцінного продуктивного життя [425, с. 16]. Науковець наголошував на необхідності врахування інтересів, цілей, особистісних, соціальних пріоритетів кожної людини під час оцінювання компетентності в певній галузі, прояв і розвиток її компонентів за умови зацікавленості особистості в результатах своєї діяльності. Ці ідеї є суголосними нашій концепції стосовно формування готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями: процес професійної підготовки майбутніх учителів української літератури буде більш ефективним, якщо вони самі усвідомлюватимуть важливість своєї роботи, необхідність підвищення фахового рівня, потребу в постійному самовдосконаленні. Тобто професійні пріоритети мають стати складовою особистісних.

Можемо дійти висновку, що компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним, інноваційним, зорієнтованим на сучасне й майбутнє, він виступає засобом і чинником модернізації, характеризується особистісним, діяльнісним аспектами з огляду на ціннісно-сміслову, особистісну, змістову складові освіти, доповнює освітні інновації й класичні підходи, що допомагають гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей; він пов'язує вищу освіту з подальшою професійною діяльністю, гармонізує й доповнює знання, уміння й навички, інтегруючи їх у компетентності, спонукає до навчання упродовж життя й самоудосконалення.

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Підвищення якості освіти має відбутися шляхом структурної перебудови національної освітньої системи відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, у яких закладені основні компетенції, якими мають оволодіти майбутні учителі української літератури в системі професійної освіти.

Загалом зазначимо, що потенціал використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури зумовлений перспективами міждисциплінарної інтеграції за умови суттєвого зростання ролі та значення практико орієнтованих знань, збагачення професійної діяльності майбутніх учителів-словесників інформацією з різних сфер суспільного життя, опанування ними інструментів ефективної взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, усвідомлення сутності педагогічних процесів різного рівня. Упевнені, що на сучасному етапі в умовах необхідності розвитку різних компетентностей у майбутніх учителів-україністів упровадження зазначеного підходу створює можливість для упровадження інноваційних процесів в закладах середньої і вищої освіти.

Уважаємо за потрібне поєднати методичну реалізацію компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх учителів української літератури з іншими підходами на основі узгодження з цілями, завданнями освіти на базі принципу логічної доповнюваності. З цією метою необхідно розробити компетентнісно зорієнтовані завдання, використовувати засоби для створення відповідних навчальних ситуацій на основі синтезу набутих навчальних знань, умінь, способів практичної діяльності.

1.2.3. Реалізація синергетичного підходу у професійній підготовці учителів літератури

Сучасна філософія освіти розвивається в руслі постмодерністської парадигми, а отже, спрямована на реалізацію «синтетичних» моделей пізнання, методологічно збагачених «антропологічним змістом» і принципами некласичного ідеалу наукової раціональності [235, с. 19]. Апологет такого підходу Н. Бряник зазначає, що принципи сучасної науки полягають у

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

єдності раціонального й ірраціонального, ймовірнісно-статистичному характері причинності, немеханічному типі системності, відносності та енергетизмі [74]. Уважаємо, що зазначене положення безпосередньо відображає й основні тенденції розвитку педагогіки як галузі наукового пізнання на сучасному етапі розвитку. Саме тому професійну підготовку майбутніх учителів української літератури доцільно досліджувати в контексті зазначених тенденцій, з урахуванням основних складових, властивостей, характеристик, особливостей і компетенцій, притаманних професійній діяльності. Зазначимо, що майбутній учитель української літератури має бути носієм таких характеристик, як-от: професійні компетенції, мотиваційні установки, культурні риси, знання з фахових предметів, а також знання історії, традицій, звичаїв, культури українського народу, культури спілкування, поваги до особистості, уміння миттєво реагувати на проблеми, що виникають у професійній діяльності.

Беручи до уваги особливості професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в закладах вищої освіти, а також ситуації, що постала на сьогодні в соціумі загалом і у сфері вищої освіти зокрема, вважаємо за доцільне звернутися до синергетики як методологічного підґрунтя професійної підготовки вчителів-словесників.

Зазначимо, що на сьогодні синергетика набула статусу універсальної наукової методологічної парадигми сучасності. Синергетику вважають міждисциплінарним напрямом наукових досліджень, у межах якого вивчають загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу й порядку у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, економічної, соціальної та іншої природи [185, с. 745]. Г. Хакен розглядав синергетику як сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур та самоорганізації у складних системах [504, с. 9], відкриває можливості не лише спостереження, а й прогнозування ефекту самоорганізації. Це призводить до виникнення просторових, часових або функціональних структур у нелінійних системах, що перебувають у далеких від рівноваги станах в особливих критичних точках [185, с. 745–746].

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

О. Астаф'єва зазначає, що джерелами синергетики є різні школи, напрями, теорії, концепції, які сформувалися на середину ХХ ст. у соціально-гуманітарній галузі науки. До них відносять теорію соціальних змін Р. Дарендорфа, що розкриває конфлікт і як джерело соціальних змін, і як особливий стабілізуючий фактор; ідеї Н. Лумана, котрий розглядає соціокультурну реальність як систему, що самоорганізовується, підкреслюючи особливу роль «контингенції», тобто випадковості й непередбачуваності соціальних змін; концепцію П. Штомпки, який досліджує сутність соціальних змін і аспекти соціального становлення, логіку колективної дії і логіку індивідуальних взаємодій, що утворюють складні мережі, дають розуміння складності соціального порядку, який набуває в певних ситуаціях форми зіткнень, протестів, діянь як форм установа порядку; теорію інформації К. Шеннона, у якій розвивається й узагальнюється ентропія як міра невизначеності безперервного повідомлення при обраному рівні опису системи [23, с. 73].

Дослідниця зараховує до джерел освітньої синергетики низку концепцій та ідей: концепції соціологічного еволюціонізму Т. Парсонса і Г. Спенсера, які розглядають розвиток соціальних систем як рух у напрямі до рівноваги і стабільності, що виникають у ситуації збалансованості антагоністичних сил, що впливають на «агрегат», еволюція розуміється як перетворення «однакового» в «різноманітне» (від простоти до складності) через перехід від невизначеного до визначеного розподілу; культурологічні концепції: «соціокультурного вибуху», самоорганізації і динаміки семіосфери як великої системи, універсуму і простору Ю. Лотмана; соціодинаміки культури А. Молля і П. Сорокіна, котрі розглядають культуру як автономну, «збалансовану» єдність, що саморегулюється й самоуправляється; ідеї В. Вейдліха про виявлення принципів «самосумісності» й «підлеглості»; лінгвістично орієнтованої семасіології» Ф. де Сосюра тощо [23, с. 73].

Основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи. На основі наукового аналізу теоретичних та методологічних засад синергетики було визначено важливі категорії синергетики – нададитивність та фрактальність природних і соціальних систем, які

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

характеризуються такими синергетичними якостями, як цілісність та відкритість, самоорганізація та стійкість, саморозвиток та самодетермінованість, нелінійність та неврівноваженість, флуктуаційність та біфуркаційність. Зазначені категорії синергетики набувають специфічного втілення в педагогічній теорії, що призвело до становлення та розвитку синергетичної парадигми освіти. Синергетичний підхід у педагогіці передбачає акцентування уваги дослідника на процесах руху, розвитку й руйнування систем, структурних переходів, появи нових систем та системних ознак цілого, на сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи. Науковці-синергетики, вважаючи, що хаос (як ззовні деструктивна сутність) відіграє важливу генералізувальну роль у процесах руху систем, досліджують процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування, акцентуючи увагу на кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем. Саме тому педагогічна синергетика виробила власні специфічні категорії, серед яких найбільш важливими є: самоорганізація педагогічних процесів, їхнє самовідновлення й біфуркаційність; стан нестійкості нелінійного педагогічного середовища; відкритість педагогічних систем зовнішньому світу; саморозвиток, самодетермінізм, випадковість, багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність педагогічних явищ, їхня здатність виявляти потенційні, імовірнісні стани.

В. Кремень зазначає, що доцільність використання синергетики в освіті зумовлена її (синергетики) природою, яка полягає в міждисциплінарності. Основна перевага синергетики – універсальність: відкриття універсальності патернів еволюції і самоорганізації складних систем будь-якої сфери. Він наголошує, що принципи й ідеї синергетики володіють значним евристичним і методологічним потенціалом. У зв'язку з цим синергетичний підхід до освіти й виховання особистості може бути базовим для розв'язання багатьох проблем, що ставить завдання виокремлення соціальної синергетики як її розділу, що є міждисциплінарним науковим напрямом. У його рамках досліджуються процеси нелінійних взаємодій в особливих типах відкритих складних систем –

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

антропосоціокультурних. У соціальній синергетиці доцільно вирізнити освітню синергетику, покликану вирішувати специфічні проблеми власне освітньо-педагогічного процесу [234, с. 218–219].

На думку М. Громкової, синергетичний підхід у системі освіти передбачає: континуум духовного й матеріального; використання додаткової енергії (синергії); усвідомлення реального й реалізацію усвідомленого [132]. В. Цикін визначив такі характерні ознаки синергетичної моделі освіти: відкритість, складну інтегрованість, важливість використання різних інформаційних систем, особистісну спрямованість навчання, особливу роль викладача в нових умовах [519, с. 170].

Як зазначають І. Кудрявцев і С. Лебедев, синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [239, с. 61].

Водночас В. Кремень застерігає від механічного перенесення методології вивчення природних процесів на досягнення динаміки й закономірностей розвитку антропосоціокультурних, освітніх систем, результатом чого є мінімум необхідної пізнавальної інформації, оскільки «евристичний потенціал синергетики повною мірою виявляє себе у співмірності з філософською рефлексією, ціннісно-смысловими установками в розумінні культури, з цільовими орієнтирами, котрі в сукупності відображають творче і ціннісно-смыслове начало в культурі» [234, с. 470–471]. Лише взаємодія природничо-наукового, соціального, гуманітарного знання, доповнена філософською рефлексією, на думку дослідника, дасть змогу вибудувати особливий понятійно-смысловий простір аналізу, завдяки чому можна сформувати нову теоретичну парадигму в дослідженні освіти.

Стосовно проблеми професійної підготовки майбутніх учителів літератури можна керуватися методологічною тезою О. Князевої, С. Курдюмова: якщо встановлені загальні закономірності самоорганізації й нелінійного синтезу складних систем і формоутворень природи, то на основі цього знання можна вибудовувати очікування й прогнози щодо характеру перебігу

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

процесів побудови структур та еволюції структур у досліджуваних сферах природничої та людської реальності [208, с. 283]. Освітньо-педагогічний простір виступає саме тією реальністю, у якій особистість майбутнього фахівця формується цілеспрямовано, тому саме в цій сфері мають відбутися принципові зміни щодо методологічних засад її формування.

За твердженням С. Курдюмова, О. Князевої, однією з головних ознак синергетики є зорієнтованість на виявлення загальних ознак еволюції і самоорганізації складних систем, яка стає джерелом нового погляду на світ, нового – еволюційного і холістичного – бачення світу [208, с. 163]. Постійна неврівноваженість системи створює передумови для змін, тобто розвитку, і навпаки, стан спокою, константність означають його (розвитку) відсутність. Забезпечується вона відкритістю особистості, яка в кожний момент перебуває у стані нескінченної кількості впливів, що на неї здійснюються, тобто весь час відчуває більший чи менший зовнішній вплив, який викликає більше чи менше «розхитування» системи. У кожний наступний момент часу особистість зазнає певних змін.

На нашу думку, ця ідея є основоположною в розумінні особистості та її потенціальних можливостей у «синергетичній педагогіці». У контексті нашого дослідження зазначена ідея набуває особливого значення, оскільки одним із провідних принципів синергетики є принцип самоорганізації, тобто здатності системи до спонтанного утворення й розвитку складних упорядкованих структур. Не викликає заперечень, що особистість, з точки зору синергетики, є складною багаторівневою самоорганізованою системою. Складність і багаторівневність зумовлена як на фізико-біологічному так і духовно-психічному рівнях. Обов'язковою умовою цього є наявність потоку енергії, який надходить до системи. Це твердження є особливо важливим, оскільки йдеться про особистість викладача закладу вищої освіти, студента-філолога, їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою формування готовності майбутнього учителя-словесника до роботи з теоретико-літературними поняттями, а також про особистість учня, на якого в перспективі буде спрямована професійна діяльність учителя.

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Отже, не можна підходити до особи студента-філолога (а також учня) як до статичного, незмінного феномена на будь-яких часових відрізках – потрібно весь час рефлексивно визначати її стан, постійно прогнозувати перспективи подальшого розвитку і створювати для цього відповідні умови.

Нелінійність розвитку особистості – один з постулатів синергетичного підходу. Можемо дійти висновку, що розвиток особистості – це закономірне чергування станів нерівноважності й рівноваги (хаосу і порядку). Жодний зі зазначених станів не є «хорошим» чи «поганим»; вони є об'єктивними станами особистості як відкритої системи, що здатна до саморозвитку.

Стан хаосу означає зміни в системі за рахунок виведення її зі стану рівноваги за допомогою надходження (або витoku) енергії, а стан порядку – виникнення нової структури системи, що в нашому випадку означає готовність майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Когерентність як синхронізація елементів у масштабах усієї системи для розвитку особистості означає, що зміна в одному з елементів її структури неодмінно зумовлює зміни в інших елементах (або рівнях структури), що дозволяє «підтягувати», «вирівнювати» одні складові особистості (когнітивні, творчі) до потрібного (бажаного) рівня за рахунок інших (спиратися на одні компоненти готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями у формуванні інших).

Тісно пов'язані між собою, з педагогічної точки зору, поняття флуктуації і надмалого впливу. Флуктуація в синергетиці – порівняно малі відхилення в системі, які за умови підсилення ззовні, можуть призвести до утворення якісно нових складових системи. Надмалий вплив, у свою чергу, – це той чинник, застосування якого під час появи флуктуації в системі призводить до утворення в ній стану нерівноважності (хаосу) і відповідно – утворення системи вищої складності, порівняно з попереднім станом.

Отже, однією з принципових позицій синергетичної парадигми в педагогіці є застосування методики «м'якого управління», коли мала флуктуація (відхилення, коливання) може змінити стан всієї системи. Синергетичний підхід, по-перше, заперечує нав'язування

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

системі такого стану, який для неї не є властивим, по-друге, зобов'язує враховувати феномен надмалого впливу. Об'єднання цих двох принципів синергетичного підходу показує, що найбільш доцільним педагогічним засобом є так зване «м'яке управління», що здійснюється з допомогою незначних, але належних резонансних впливів, які були б суголосними власним внутрішнім тенденціям розвитку системи. Завдання такого управління полягає в тому, щоб завдяки незначному зусиллю «підштовхнути» систему до одного з можливих сприятливих шляхів розвитку. Своєчасні резонансні впливи виявляють значні потужні внутрішні резерви системи.

Зазначені ідеї цілком уписуються в загальні процеси реформування системи вищої освіти., яка, як відомо, відходить від системи навчання, у якій студент є об'єктом освітньої діяльності, і переходить до системи організації підтримки й стимулювання пізнавальної самостійності, створення умов для творчості, до педагогіки співпраці, головна мета якої полягає в наданні особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації, тобто формування інноваційних якостей творчої особистості.

Отже, ефективною професійна підготовка майбутніх учителів української літератури в руслі синергетичної парадигми буде за умови, якщо незначний стимул чи вплив з боку викладачів закладів вищої освіти викличуть резонансну внутрішню реакцію в системі дій студента-філолога, при чому вектор дії в обох випадках збігатиметься і має спрямовуватися в бік бажаного шляху розвитку, у нашому випадку – формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями. Відтак, це призведе до мобілізації внутрішніх ресурсів, представлених задатками особистості, й вивільнення енергії творчості.

Водночас, у процесі професійної підготовки суб'єкт-викладач має пам'ятати про відсутність безпосередньої залежності між силою педагогічних впливів, кількістю витрачених зусиль, наполегливістю викладача і трансформаціями у формуванні зазначеної готовності майбутнього учителя української літератури. Варто розуміти, що потужний, але такий, що не відповідає внутрішнім потребам

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

особистості студента-філолога, вплив може зашкодити узгодженому, неконфліктному її розвитку як когерентної системи. Основний висновок такий: оскільки розвиток особистості виступає як постійний саморозвиток і самовизначення системи, це передбачає суб'єкт-суб'єктне управління саморозвитком креативності майбутнього учителя української літератури з урахуванням синергетичних закономірностей.

Отже, джерелом і рушійною силою професійного розвитку майбутнього учителя-словесника є, з одного боку, особистісний синергетизм майбутнього фахівця, а, з іншого, синергетизм його взаємодії з іншими (викладачами, одногрупниками, учителями й учнями у школі в процесі педагогічної практики), коли всі професійні й особистісні компетентності творчо взаємодіють з метою досягнення запланованого кінцевого результату освітнього процесу, створюючи дихотомію «мета – результат» синергетичного навчання майбутніх учителів української літератури.

Проблема ускладнюється ймовірністю існування кількох варіантів можливого розвитку – це актуалізує проблему вибору і проблему адекватного впливу. Проблема вибору, як правило, стоїть перед самим студентом-філологом, що розвивається і формується як професіонал, тоді як проблема впливу – перед викладачем, який має підібрати форми, методи, засоби впливу на основі врахування сукупності різних факторів.

Зазначимо, що для вчителя є характерним так зване дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці, і завданням викладача закладу вищої освіти в такому випадку стає спрямування майбутніх учителів української літератури до пошуку – як найбільшої кількості варіантів розв'язання професійної проблеми (у нашому випадку – роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури), так і з'ясування найбільш ефективного з них, пошук незвичного, але найбільш раціонального з варіантів.

Усі вищеописані процеси відбуваються на основі духовності як підґрунтя для особистісного і професійного розвитку майбутнього учителя-словесника. Світоглядно-ціннісні орієнтири студента-філолога формуються на основі традицій національного виховання, морально-етичних норм, прикладів стоїцизму і героїчності, зафіксованих у художніх творах вітчизняних письменників.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Отже в формуванні готовності майбутнього учителя української літератури до роботи з літературознавчими поняттями за умови застосування синергетичного підходу визначаємо такі методологічні орієнтири:

1) ставлення до особистості майбутнього учителя української літератури як до відкритої системи, у якій постійно відбувається обмін інформацією, яка підвладна різноманітним впливам навколишнього середовища, у якій постійно змінюють один одного стани нерівноваги й спокою, що сприяє її розвитку;

2) урахування того, що особистість учителя є системою, яка постійно самодетермінується й саморозвивається, і розвиток її в принципі не обмежений;

3) саморозвиток, базуючись на креативності, виступає чинником самотворчості особистості;

4) виховний вплив на особистість майбутнього учителя української літератури має відбуватися в контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, у якій розвиваються обидва суб'єкти (викладач закладу вищої освіти і студент-філолог), за допомогою м'якого управління (урахування флуктуацій і можливості надмалого впливу);

5) педагогічний вплив має бути орієнтований на внутрішні потреби й характеристики суб'єкта розвитку (майбутнього учителя української літератури – О.Л.), а отже має спонукати до креативних рішень та творчості відповідно до здібностей та обдарувань особистості;

6) особистісний і професійний саморозвиток майбутнього учителя української літератури, творчі вияви здійснюються на основі його духовності, збагаченню якої мають передусім сприяти суб'єкти впливу.

Отже, застосування синергетичних механізмів у професійній підготовці майбутніх учителів української літератури має створити ефективні умови для формування готовності майбутнього фахівця до роботи з літературознавчими поняттями в процесі здійснення шкільного аналізу художніх творів. Формування зазначеного феномена відбувається в режимі особистісного розвитку в умовах зовнішнього впливу й інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

1.2.4. Особливості застосування аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури

Криза у внутрішній політиці, зовнішні виклики й загрози, необхідність консолідації суспільства призвели до того, що сучасний український соціум перебуває в стані зміни пріоритетів, переоцінки цінностей, формування нового світогляду. Ця ситуація безпосередньо пов'язана з аксіологічною кризою, яка виникла ще наприкінці 80-х років ХХ ст. як наслідок панування соціоцентричних ціннісних орієнтирів, підпорядкування усіх сфер суспільного життя жорсткій ідеології, ігнорування цінності окремої особистості, відчуження від самобутньої етнічної культури, виховання комплексу меншовартості. Окрім того, варто зазначити, що відбулися кардинальні зміни і в сприйнятті соціумом учителя як носія певних морально-етичних цінностей: авторитет педагога знизився внаслідок різних об'єктивних факторів. Як зазначає М. Васильєва: «Загальне падіння духовності й моральності, втрата позитивних ціннісних орієнтацій, падіння престижу педагогічної професії, відсутність автономності сфери освіти від інших соціальних інститутів, високий ступінь індивідуалізації праці педагогів, відсутність чіткої регламентації педагогічної діяльності – усе це не може не позначитися на моральному вигляді конкретних педагогічних працівників як представників соціуму» [86].

На сьогодні перед українським суспільством постало завдання подолання ціннісного вакууму для виховання нового покоління. Провідну роль у цьому відіграють учителі. Тому актуалізується проблема формування в них гуманістичних цінностей і світоглядних орієнтацій, оскільки сучасна школа потребує педагогів, що володіють системою загальнолюдських, національних і професійних характеристик, які визначають ставлення до навколишнього світу, своєї діяльності, самого себе як людини і професіонала. Окрім того, важливою є готовність учителів до формування системи цінностей у їхніх учнів. Особливо це стосується учителів української літератури, яка завжди сприймалась

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

як джерело народної мудрості, узагальнений результат життєвого досвіду багатьох поколінь, транслятор знань між різними поколіннями українців, форма вираження суспільної думки, засіб національно-патріотичного й морально-етичного виховання молоді. Відповідно, як зазначає А. Ситченко, «учитель літератури виступає провідником ідейно-естетичного потенціалу художніх творів та їхніх авторів, навчає літератури й виховує учнів-читачів на прикладі життя і творчості письменника і значення його твору» [462, с. 246]. Науковець наголошує, що виконання цієї ролі забезпечується високим рівнем професійної підготовки, організаторськими здібностями, широкою ерудицією, толерантністю, любов'ю до своєї справи, доброзичливістю й вірою в учнівські можливості, повагою до людей [462, с. 246]. Отже, для формування світогляду й ціннісного ставлення до навколишнього світу молоді необхідно сформувані зазначені риси в майбутніх учителів української літератури.

У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Згідно з філософськими словниками, аксіологія (з грец. *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння) – це філософське дослідження природи цінностей [185, с. 11]; філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що надають спрямованості й умотивованості людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [504, с. 26].

На сучасному етапі аксіологічний підхід вважається однією з основ гуманістично зорієнтованої освіти. За Н. Асташовою, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також шляхи розвитку педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості [24, с. 132]. Дослідниця підкреслює, що реалізація цього підходу дасть змогу надати освітньому процесу загальної ціннісної спрямованості.

Н. Ткачова зазначає, що аксіологічний підхід – це своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [488].

Проведений аналіз дав підстави для висновку, що в сучасних умовах реформування суспільства особливо актуальним є питання про впровадження аксіологічного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів української літератури. Це пов'язано з тим, що, по-перше, саме в період навчання в закладі вищої освіти в майбутнього учителя-словесника остаточно формується система особистісних і професійних цінностей. По-друге, загальна спрямованість ціннісних орієнтацій учителя української літератури зумовлює загальний характер організованої ним навчально-виховної взаємодії з учнями. По-третє, ціннісна проблематика в царині освіти має свою специфіку, що виявляється в її прикладному аспекті, оскільки для освітян виникає необхідність не тільки у визначенні провідних для педагогічної взаємодії цінностей, але й у пошуку ефективних засобів для трансляції зазначених ідей молоді.

Водночас реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти передбачає чітке визначення цінностей як підґрунтя для його реалізації.

Зазначимо, що поняття «цінності» має безліч тлумачень, залежно від предмета дослідження і шляхів розв'язання проблеми. У контексті нашого дослідження ми спиратимемося на визначення, запропоноване В. Сластьоніним і Г. Чижаковою: «цінність» – здатність речей, ідей виступати засобом задоволення потреб окремих індивідів і соціальних груп; значущість речей, ідей для життєдіяльності суб'єкта; специфічна форма виявлення відношення між суб'єктом і об'єктом з метою задоволення потреб суб'єкта; специфічні утворення в структурі індивідуальної і суспільної свідомості, що є орієнтирами для особистості й суспільства [466, с. 7]. Автори розглядають цінності як специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності для людини й соціуму [466, с. 100].

Існують різноманітні підходи і до класифікації цінностей. Нам імпонує думка А. Ярошенко, яка виділяє дві групи цінностей: загальнозначимі, що охоплюють кардинальні та субкардинальні цінності, та етосні, які є основою свідомості й поведінки певної групи людей (вірування, традиції, святині, символи різних народів).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

На її думку, кардинальні – це такі цінності, порушення яких безпосередньо обмежує права індивідів і спільнот жити, мислити, діяти відповідно до своїх орієнтирів (вітальні цінності, громадянські права тощо). Кардинальним цінностям підпорядковуються субкардинальні: порушення перших створює реальну загрозу для других. До субкардинальних цінностей автор відносить правові й політичні принципи: свобода й незалежність друку, різні форми участі громадян у політичному житті, а також екологічні цінності [535, с. 71–74].

Проте для педагогічної аксіології особливого значення набувають освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. Цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини. Відповідно в процесі професійної підготовки майбутніх учителів цінності освіти фактично мають трансформуватися в професійні.

На думку Н. Ткачової, освітні цінності – це сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому; як система провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня. Педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [488, с. 51]. У контексті нашого дослідження великого значення набувають як освітні (оскільки вчитель репрезентує своєю поведінкою соціальне замовлення щодо норм поведінки), так і педагогічні цінності (основним завданням учителя є формування в учнів персональних цінностей).

В. Сластьонін і Г. Чижаква до цінностей педагогічної діяльності відносять групи цінностей, пов'язані з: утвердженням у суспільстві, соціальному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престиж професійної діяльності, визнання близьких і рідних тощо); задоволенням потреби в спілкуванні (робота з дітьми,

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

можливості спілкування із цікавими людьми, обмін духовними цінностями); самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, залучення до духовної культури, постійне доповнення своїх знань); самовираженням (творчий і різноманітний характер праці вчителя, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості тощо); утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, міжособистісне спілкування, професійне зростання тощо). До основних груп педагогічних цінностей учені відносять: загальнолюдські (дитина, учитель, творча індивідуальність), духовні (педагогічний досвід людства, педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (способи педагогічної діяльності, педагогічні технології освітньо-виховної системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, ідеали) [466, с. 92–93].

Зазначимо, що особливого значення набувають педагогічні цінності для учителів гуманітарних дисциплін загалом і учителів української літератури зокрема. О. Семенов зазначає, що учитель гуманітарних дисциплін сьогодні – це мудрий наставник, котрий у фасилітативному форматі навчально-виховної діяльності виховує громадянина України і світу з планетарним баченням і такою поведінковою нормою і етикою, за яких пріоритетними будуть ціннісно-культурний світогляд, вічні загальнолюдські і національні чесноти [442]. Отже, перед закладом вищої освіти стоїть важливе завдання – підготувати фахівця, який володітиме не лише системою знань, умінь і навичок, а й широким світоглядом, системою ціннісних орієнтацій. Л. Хомич стверджує, що система цінностей педагога – це його внутрішній світ, що виникає в основному як результат професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої освіти [509].

У процесі дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти було з'ясовано, що основною її метою є формування творчої, усебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості майбутнього спеціаліста із науковим світоглядом, з широким професійним кругозором, яка постійно дбає про своє самовдосконалення, добре фізично

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

розвинена, тобто підготовлена до активної участі в суспільному житті.

Саме тому система цінностей майбутнього учителя української літератури має формуватися в освітньому процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед яких виділено такі групи: загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, екологічні цінності. Розглянемо ті цінності, які є значимими для нашого дослідження. Засадничими є загальнолюдські цінності, які лежать в основі стратегії і тактики розвитку сучасної системи освіти, серед них – гідність, відповідальність, правдивість, чесність, милосердя, справедливість. Основою зазначених цінностей є моральність, яка є обов'язковою рисою особистості вчителя. У ставленні до особистості моральність виступає метою, перспективою її вдосконалення і водночас вимогою [535, с. 527]. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів літератури саме художні твори виступають провідним засобом формування моральності (оскільки дають безліч прикладів для наслідування), а отже, і загальнолюдських цінностей.

Загальнолюдські цінності спонукають майбутнього учителя української літератури до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, свого предмета, учнів, навколишньої дійсності. Загальнолюдський характер виявляється в тому, що майбутні учителі української літератури мають усвідомити себе як частину всієї планети, нести відповідальність за свої вчинки перед усім людством, оточенням, колегами, учнями, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське та національне. Усі ці аспекти пов'язані з відчуттям себе громадянином світу, сформованістю планетарного мислення, толерантністю у ставленні до окремих людей, націй, народів. Загальнолюдський характер навчання і виховання надають знання про історію людства, окремих країни, народів, етнографічних груп. Джерелом цих знань є література – українська і зарубіжна.

Зазначені загальнолюдські цінності є основою для формування національних, які виявляються в повазі до рідної мови, історії свого народу, його культурних традицій і забезпечують як духовну єдність поколінь, так і процес формування національної

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

самосвідомості [488, с. 11], серед них – українська ідея, державна незалежність, почуття національної гідності, історична пам'ять, повага до державної символіки, любов до рідної культури, мови, традицій, сприяння розквітові духовного життя українського народу. На сьогодні формування національних цінностей є пріоритетним завданням сучасної освіти, яке визначається досягненнями національної культури, мистецтва й літератури, науки й техніки.

Зазначені цінності набувають особливого значення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури: узаємодія національного й загальнолюдського становить основу формування духовного світу студентів-філологів. Указані положення підтверджуються історичними фактами: найбільш інтенсивно ці процеси відбуваються на переломних етапах історичного розвитку різних народів, під час кризових моментів, конфліктів із сусідніми народами. Для того, щоб глибше зрозуміти національно-психологічні особливості власного етнічного середовища, майбутньому учителю української літератури треба уважно вивчати літературні, історичні, політично-громадські та інші витoki формування та розвитку власного етносу, його контакти з народами-сусідами. Такий підхід дасть змогу запобігти помилкам, що пов'язані з особливостями соціальної психіки й характером людей, їхнім ставленням до морально-етичних та соціально-правових норм суспільного життя. Усі зазначені аспекти пов'язані із формуванням громадянських цінностей, які передбачають виховання в майбутніх учителів української літератури почуття любові до України, формування рис громадянина-патріота; плекання високої правової культури, правосвідомості; стимулювання внутрішніх зусиль до саморозвитку й самовиховання. Серед провідних громадянських цінностей – свобода, пошана до законів, свобода слова, права людини, суверенітет особи, рівність громадян, самовідповідальність людини, толерантне ставлення до інших людей і народів, пошана до праці.

Одним із найважливіших компонентів індивідуального та суспільного життя людини є почуття патріотизму, що передбачає національно усвідомлене ставлення до Батьківщини. Відповідно зміст навчання й виховання майбутніх учителів української літератури має спрямовуватися на культивування в них почуттів, волі й життєвих настанов у руслі патріотичної самосвідомості,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

творчо стверджувати в них духовне життя свого народу – сприймати українську мову й історію, українську державність і правосвідомість, етнічне світосприймання, пісню, літературу й культуру як свої власні. Виховання в студентів-філологів почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції на сьогодні є проблемою загальнодержавного масштабу. Головною тенденцією у змісті професійної освіти майбутніх учителів української літератури є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави.

Важливе значення для розвитку особистості майбутнього вчителя мають сімейні цінності. Серед сучасних провідних сімейних цінностей українців учені визначають подружню вірність, турботу про дітей, піклування про батьків, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, гостинність. Зазначені цінності мають реалізовуватися через зміст освіти майбутніх вчителів української літератури, оскільки у художніх текстах вітчизняних митців панує культ родини, репрезентовано родинні цінності.

Водночас з-поміж усіх описаних цінностей вирізняється цінність особистості, яка має перебувати в центрі уваги усіх суб'єктів професійної підготовки майбутніх вчителів української літератури. Вона є джерелом і творцем інших, периферійних щодо неї духовних і матеріальних цінностей, а через їх продукування – і суб'єктом творення самої себе як центральної цінності [488, с. 11]. Психологічна культура на найвищому рівні виступає як здатність особистості свідомо засвоювати, зберігати, примножувати, актуалізувати й передавати психологічну цінність особистості як сутнісну людську силу, найпотужніший ресурс, потенціал, який забезпечує підвищення ефективності поведінки, предметної діяльності й життєдіяльності. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів української літератури пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності.

Педагогічні концепції провідних вітчизняних педагогів формуються довкола особистості як ціннісного пріоритету. На думку С. Гончаренка, виховання особистості має реалізуватися через гуманізацію освіти і ґрунтуватися на трьох принципах у

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

розумінні людини, зокрема: цінності особистості та сприйняття її такою, якою вона є; унікальність особистості, як викладача, так і студента; непередбачуваність особистості, що пов'язана з наданням студенту права на помилку, на мислення своїми образами, тобто допомогти йому пізнати себе й навколишній світ [121]. Специфіка ціннісних позицій педагогів підсилює особистісну складову освіти й дає змогу усвідомити особливості педагогічного процесу.

Процес формування особистості майбутнього учителя української літератури має здійснюватися за законами краси, тому важливим компонентом його професійної підготовки є естетичний аспект: розвиток естетичних здібностей і почуттів має велике значення для особистості майбутнього педагога. Отже, зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу професійної підготовки майбутніх учителів літератури має бути естетично спрямований і сприяти їх прилученню до художньо-естетичних цінностей (образотворчих, музичних, хореографічних театральних, кінематографічних). Це забезпечить створення сприятливих умов для розвитку особистості педагога, сприятиме загальнокультурному розвитку, а також формуванню системи загальнолюдських і національних цінностей.

Л. Хомич констатує, що формування загальнокультурного рівня особистості майбутнього вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно); соціально-психологічної культури як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі вищої освіти і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень; професійної культури, як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес [509].

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав підстави для висновку, що на сьогодні існує нагальна потреба в реалізації цього підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти загалом і в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури. Для підтвердження цієї думки скористаємося аргументами Т. Бутківської: 1) система

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

цінностей є провідною ланкою, яка пов'язує суспільство з його окремими членами й забезпечує їхнє залучення до системи суспільних відносин; 2) цінності особистості виступають основою для вибору суб'єктом цілей, засобів та умов діяльності, визначаючи її загальну спрямованість; 3) цінності є системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності та внутрішнього життя людини [83].

Безумовно зміст освіти в закладі вищої освіти загалом сприяє формуванню в майбутніх учителів української літератури уявлень про ціннісні орієнтації. Водночас необхідно здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх педагогів-україністів.

Оскільки процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою розвитку особистості майбутнього учителя української літератури, його стосунків з іншими суб'єктами освітнього процесу, його мотиваційно-потребнісної сфери, то в сучасних умовах потрібно перебудувати систему професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти.

Необхідно розробити й упровадити в практику комплексний підхід, спрямований на формування усієї системи вищеописаних цінностей у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін на різних рівнях освіти. Учені зазначають [57; 182; 509], що особливу увагу необхідно приділяти формуванню базової культури, оскільки саме через призму культури майбутній педагог формує професійно-педагогічні цінності, творчий потенціал і особистісні риси. Виховні стратегії закладу вищої освіти мають спрямовуватися на антропоцентризм, гуманізм, духовність майбутніх учителів.

Оскільки заклад вищої освіти є засобом розвитку й формування особистості майбутнього спеціаліста, то потрібно не тільки сформулювати мету навчання й виховання, а й чітко визначати їхній зміст, насамперед його аксіологічні та культурологічні основи.

1.3. Категоріально-понятійний апарат дослідження

Аналіз і визначення ключових понять дослідження є однією з основних умов будь-якого наукового дослідження. Чіткість й умотивованість термінологічної бази дослідження дає змогу визначити сутність наукової проблеми, є основою для формулювання базових методологічних засад, підтвердженням об'єктивності наукового пошуку, обґрунтованості висновків.

Вивчення змісту понять, що складають термінологічний апарат проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, а також близьких до них дефініцій, що використовуються в інших галузях наукового пізнання (філософії, психології, педагогіці, лінгвістиці) дасть змогу сформулювати базовий категоріально-понятійний апарат, термінологічно окреслити поле наукового дослідження, визначити теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, спроектувати систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, розробити об'єктивний зміст експериментального дослідження.

Для конкретизації та обґрунтування проблеми дослідження потрібно насамперед розглянути низку таких понять, як-от: «професійна підготовка», «професійна освіта», «готовність», «підготовленість».

На сучасному етапі у вітчизняній науці панують різноманітні підходи до визначення поняття «готовність»: кожна галузь науки надає цьому поняттю своєрідних характеристик, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи пропонують близькі за значенням формулювання. Узагальнюючи зазначимо, що ядром цього поняття вважають, як психологічну готовність, яка є базою та стійкою платформою для діяльності у відповідній сфері, так і практичну (професійну) готовність до застосування усіх знань і умінь.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Варто зазначити, що психологи й педагоги розглядають готовність як стан (М. Дяченко, Л. Кандибович [158], М. Левітов [261], Д. Мехіладзе [344]); як рису особистості (Є. Павлютенков [390], К. Платонов [402; 403], В. Серіков [451], В. Шадріков [524]); як комплекс здібностей (Б. Ананьєв [11], С. Рубінштейн [434]); як синтез певних особистісних рис (В. Крутецький [238]); як системне особистісне утворення (А. Веденов [88], М. Дяченко, Л. Кандибович [158]). Вони ж виділяють різні види готовності, як-от: психологічна, мотиваційна, морально-психологічна, професійна, професійно-педагогічна.

Важливо розглянути різні підходи до розкриття поняття «готовність», що дасть нам змогу розробити систему, яка буде представлена певним набором компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури.

У психолого-педагогічній літературі «готовність» розглядають як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил на виконання завдання. Готовність особистості до певної діяльності виявляється насамперед у її здатності до організації, виконання й регулювання своєї роботи. Окрім того, готовність зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє залучення особистості до діяльності, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси й мотиви до здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Готовність людини до будь-якої діяльності О. Акімов презентує через формулу: «готовність = бажання + знання + вміння» або «готовий = хочу + знаю + вмію» [7, с. 78]. Цю формулу варто застосувати й щодо готовності до роботи з літературознавчими поняттями, оскільки вона відображає три основні аспекти готовності: мотиваційний або особистісний, інформаційний та діяльнісний. Водночас зазначені компоненти готовності теж мають охоплювати певні ознаки, які дають змогу виявити у майбутнього учителя української літератури наявність або відсутність кожного з указаних аспектів готовності. Окрім цього, названі компоненти мають бути задані в такому форматі, щоб можна було виділити рівні сформованої готовності до певного виду діяльності, у нашому

випадку – до роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку щодо відсутності єдиного підходу до розуміння феномена готовності. Зокрема А. Резанович готовність розглядає «як внутрішню рису особистості, у якій виражено її схильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності. Готовність, на думку дослідника, може бути представлена єдністю кількох елементів, як-от: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність» [429, с. 44].

Представники особистісно орієнтованого підходу розглядають готовність як складне особистісне утворення, багатопланову та багаторівневу структуру характеристик, здатностей та станів, які у своїй сукупності дають змогу конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність (М. Дяченко, Л. Кандибович [158], В. Сластьонін [465]).

Дослідниця С. Бризгалова під готовністю розуміє цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, яке містить у собі взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний [72, с. 32].

На основі аналізу основних характеристик поняття «готовність», що були запропоновані вченими різних галузей, було обрано оптимальне для нас визначення: готовність – це внутрішня здатність особистості, яка характеризується певною цілісністю та виступає ознакою професійної кваліфікації, а також результатом цілеспрямованої підготовки. Готовність як складне психологічне утворення, окрім необхідних знань, умінь та навичок, охоплює вимоги до професійної діяльності, риси особистості і її здібності, а також пізнавальні, мотиваційні та вольові компоненти, а отже, складається з когнітивної, операційної й аксіологічної частин.

Зазначимо, що готовність буває тривалою й ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність формується поступово, у результаті спеціально організованих дій, виявляється постійно і є одним з основних факторів, що визначають успішність діяльності. Ситуативна готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу різних факторів. Обидві готовності існують у взаємозв'язку, перша із зазначених визначає ефективність другої [43].

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Окрім того, дослідники визначають суб'єктивний і об'єктивний стани готовності, зокрема суб'єктивний означає, що особистість вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної діяльності і на основі цього переконання вона прагне здійснювати зазначену роботу. Суб'єктивна готовність не обов'язково пов'язана з об'єктивною підготовленістю, під якою розуміють оптимальний результат професійної підготовки та навчання особистості [402].

Отже, можемо дійти висновку, що професійна готовність є комплексом професійно важливих рис особистості, а водночас означає психологічний стан людини, що передбачає актуалізацію і пристосування можливостей особистості для успішних дій у конкретний момент, внутрішнє налаштування спеціаліста на певну поведінку під час виконання ним трудових завдань, настанова на активні й цілеспрямовані дії.

Дослідниця О. Журавльова зазначає, що професійна готовність як інтегрована професійно важлива риса особистості містить такі складники:

- позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, усталені професійні мотиви;
- знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості;
- володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками, процесами синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення;
- самоконтроль, уміння керувати своїми діями;
- самооцінку своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам [166].

Вищезазначені аспекти дають змогу розглядати готовність майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературознавчими поняттями як цілісне складне особистісне утворення, інтегративну рису особистості, що поєднує професійні знання з теорії та історії літератури, педагогіки, методики навчання української літератури, навички та уміння оперування зазначеними поняттями в процесі професійної діяльності, а також особистісні риси, які можуть бути сформовані за умови поєднання психолого-педагогічної, літературознавчої і методичної підготовки за умови спеціальної організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Варто розрізнити поняття «готовність» і близькі до нього дефініції, зокрема «підготовленість», «компетентність», оскільки їх також розглядають як результат фахової підготовки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави для висновку, що «підготовленість» розглядається науковцями переважно як наявність знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації певної діяльності. У дослідженнях з професійної педагогіки зазначено, що це наявність у фахівця особистісних характеристик, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дають змогу ефективно розв'язувати професійні завдання й виконувати функціональні обов'язки. Узагальнюючи думки дослідників, зазначимо, що готовність відрізняється від підготовленості наявністю пізнавальних, вольових, емоційних і мотиваційних факторів, тобто вона передбачає позитивне ставлення до діяльності, стійкі мотиви діяльності, самостійність під час розв'язання проблем, здатність і прагнення до професійного саморозвитку.

Водночас варто наголосити на певному співвідношенні понять «компетентність» та «готовність»: той факт, що компетентний спеціаліст здатен виходити за межі предмета своєї професії, дозволяє визначити компетентність як вищий рівень готовності.

Отже, у сучасній педагогічній науці поняття «готовність до професійної діяльності» подекуди вживається як синонімічне до професійної компетентності вчителя. Загалом зазначена дефініція розглядається в психолого-педагогічній науці як синтез особистісних характеристик, що охоплює погляди, мотиви, почуття, інтелектуальні якості особистості, знання, уміння й навички, що стають результатом професійного розвитку майбутнього фахівця.

Л. Карпова, аналізуючи поняття «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність», зазначає, що готовність – це характеристика потенційного стану, що дає змогу учителю працювати й розвиватися в професійному аспекті, тоді як компетентність може виявитися лише в реальній дійсності, перевтілюючись із внутрішнього в зовнішнє [199].

Ю. Сенько досліджує співвідношення понять «професійна підготовка», «готовність до педагогічної діяльності», «професійна компетентність». Вона зазначає, що готовність випускника педагогічного закладу вищої освіти до педагогічної діяльності є результатом професійної підготовки, а професійна компетентність – результатом професійної освіти. Отже, на думку дослідника,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

готовність і компетентність є етапами на шляху до професійної педагогічної майстерності: готовність – компетентність – майстерність [450].

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на розмежування понять «професійна компетентність» і «фахова компетентність», яке можна пов'язати із поняттями «професія» (низка видів трудової діяльності, що вимагають певних знань і навичок і є джерелом існування) і «фах» (вид трудової діяльності, що вимагає певної підготовки, як основна кваліфікація). Отже, вони співвідносяться як родове й видове поняття: формування «професійної компетентності» передбачає набуття знань і здатностей у певній сфері професійної діяльності (наприклад, педагогічній), тоді як формування фахової компетентності означає набуття знань і здатностей відповідно до кваліфікації, фаху (наприклад, учитель української літератури).

Отже, фахова компетентність учителя української літератури має поєднувати професійну (педагогічну) і фахову (спеціальну) складові. Компоненти фахової компетентності зазвичай наповнюють змістом підготовки до здійснення педагогічної діяльності конкретного фаху (наприклад, учитель української літератури, зарубіжної літератури), проте їх завжди співвідносять із функціями, типовими завданнями діяльності й компетенціями, що визначені освітньо-кваліфікаційними характеристиками відповідного напрямку підготовки чи спеціальності.

Особливе значення для нашого дослідження має поняття «методична компетентність», яке деякі дослідники вважають тотожним поняттю «фахова компетентність», зокрема Н. Цюлюпа розглядає його як інтегроване утворення, у якому система фахових знань і вмінь, а також особистісних якостей стає джерелом ефективної педагогічної діяльності [520]. Інші дослідники вважають, що методична компетентність – це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, а також готовності застосовувати сучасні освітні технології. Панує думка, що методична компетентність виявляється в професійній методичній діяльності. Нам імпонує ця думка, у контексті нашого дослідження зазначену дефініцію розглядаємо як сукупність педагогічних і методичних знань, умінь, навичок, а також готовність їх застосовувати в процесі роботи з літературознавчими поняттями в шкільному курсі української літератури.

Професійна готовність бере свій початок від поінформованості про особливості професії, позитивного ставлення до неї, формування мотивів, розвитку певних здібностей, оволодіння необхідними знаннями про предмет і способи діяльності, практичних умінь і навичок їх реалізації в конкретних умовах професійної діяльності, що призводить до формування професійно важливих якостей і професійної самосвідомості [205]. Становлення готовності як особистісної якості є результатом вищеописаного процесу, аналіз окремих складових якого дасть змогу з'ясувати роль і місце кожного з них у професійній підготовці кожного фахівця.

І. Гавриш розглядає готовність до професійної діяльності як інтегративну якість особистості учителя, що є регулятором і умовою його успішної професійної діяльності. Дослідник зазначає, що в сучасній науці структурні компоненти цього поняття виводяться із професіограми [108]. Отже, готовність до професійної діяльності є результатом професійної підготовки фахівців. Постає необхідність розглянути поняття «підготовка», стосовно якого знаходимо різноманітні тлумачення в довідниках та науковій літературі з проблеми дослідження. Зокрема в тлумачному словнику лексема «підготовка» розглядається як «запас знань, навичок і досвіду, набутий у процесі навчання та практичної діяльності» [80]. Нам імпонує визначення, запропоноване В. Онушкіним і Е. Огарьовим, які розглядають підготовку як оволодіння певним соціальним досвідом з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [382, с. 125]. Відсутня єдина прийнятна точка зору і щодо дефініції «професійна підготовка», оскільки вихідним моментом для дослідників цього питання є методологічні підходи, на які вони спираються в процесі формулювання визначення.

Так, у «Енциклопедії професійної освіти» вказано, що це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією [45, с. 168]. Дослідники Е. Азімова і А. Щукіна стверджують, що професійна підготовка є системою загальних організаційних і педагогічних заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок та професійної готовності до певної діяльності [378, с. 12].

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

У процесі дослідження спираємося на визначення В. Сластьоніна, який зазначає, що професійна підготовка – це динамічний процес, метою якого є формування професійної готовності, що передбачає психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу психологічних, педагогічних і соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь та навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та сформованість професійно значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, життєздатності [466, с. 266].

Отже, поняття «підготовка», «підготовленість», «готовність» є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Проте проведений аналіз дав змогу їх диференціювати, зокрема підготовка передбачає формування готовності, яке є більш широким щодо поняття підготовленості, оскільки містить психологічні складники, які визначають спрямованість і успішність діяльності, у нашому випадку – професійної.

Професійна діяльність у загальноприйнятому значенні розглядається як діяльність людини відповідно до її професії і спеціальності в певній сфері чи галузі виробництва. Дослідники наголошують, що в сучасних умовах професійна діяльність визначається насамперед не сукупністю виконуваних функцій, а типом організації, що містить в собі ставлення суб'єкта до діяльності і ставлення працівників один до одного в процесі взаємного обміну досвідом діяльності [8]. Отже, професійну діяльність можна розглядати як категорію, яка зумовлює вивчення видів діяльності в сукупності з навколишнім середовищем, оточенням людини і в контексті появи нових видів діяльності. Це набуває особливої актуальності в контексті дослідження підготовки до професійної діяльності учителя української мови й літератури, яка має свою специфіку, що закладена, насамперед, в освітньо-професійній характеристиці та освітньо-професійній програмі зазначених фахівців. Ці документи вміщують перелік основних професійних знань, умінь та навичок, притаманних майбутнім

філологам, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки.

У центрі нашої уваги, окрім професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, перебуває шкільна літературна освіта, оскільки саме на неї має спрямовуватися подальша професійна діяльність студентів-філологів. У термінологічному словнику з методики викладання літератури термін «літературна освіта» тлумачиться як процес і результат навчально-виховної діяльності, спрямованої на засвоєння історії, теорії літератури і літературної критики з метою духовного розвитку особистості [463, с. 54]. Нам імпонує зазначене визначення, оскільки в ньому зафіксована необхідність опанування учнями теоретико-літературних знань, проте водночас запропоноване формулювання є завузьким, оскільки воно не охоплює весь масштаб завдань, що стоять на сьогодні перед літературною освітою в закладах середньої освіти. Зазначимо, що основним завданням шкільної літературної освіти є літературний розвиток учнів, формування системи ціннісно-світоглядних орієнтацій, а читання творів сприяє вихованню всебічно розвиненої, національно свідомої особистості. А це підтверджує важливість суспільної і соціокультурної місії учителя-філолога, а отже, й висуває високі вимоги до рівня його професійної підготовки.

У процесі дослідження послуговуємося дефініціями «учитель української мови і літератури», «учитель-філолог», «учитель-словесник», «учитель-україніст», які вживаємо як синонімічні для уникнення тавтології. Водночас вважаємо необхідним зробити деякі уточнення: поняття «майбутні учителі-філологи» має досить широке значення, оскільки охоплює усіх фахівців, які після закінчення педагогічного закладу вищої освіти можуть працювати учителями не лише української мови і літератури, а й учителями англійської, російської, польської, німецької та інших мов і зарубіжної літератури, відповідно до своєї спеціальності. У контексті нашого дослідження уживатимемо вказану дефініцію у значенні учителя української мови й літератури. Зазначене поняття диференціюємо з дефініцією «філолог», під якою розуміємо фахівця, який займається безпосередньо літературознавчими дослідженнями.

Л. Базиль зазначає, що вчитель української мови і літератури – це фахівець, який засобами художніх, публіцистичних, наукових,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературно-критичних текстів виховує учнів як активних громадян України, творчих читачів, здійснює шкільну мовно-літературну підготовку, орієнтуючись на вітчизняні і світові досягнення з педагогічних, психологічних і філологічних наук і, таким чином, самоутверджується, розвиваючи індивідуальний стиль професійної діяльності [27, с. 47].

І. Соколова пропонує таке визначення: учитель літератури – це фахівець, який опанував основи літературознавства, теоретично і практично підготовлений до виконання завдань шкільної літературної освіти, щоб викликати стійкий усвідомлений інтерес до читання художніх творів, розуміння ролі літератури в житті кожної людини [470].

Окрім того, варто зазначити, що учителя мови й літератури часто називають словесником. Ця лексема утворена від праслов'янського слова «словеса» і спочатку означала – «майстер говорити», а у ХУІІІ ст. – «велеречива людина». Усе це якнайкраще відображає функції учителя і його місію як ритора, котрий виразними, переконливими словесними засобами підносить значення рідної мови, власним прикладом заохочує турбуватися про її авторитет у демократичному суспільстві. Паралельно до цих дефініцій вживається в роботі вислів «учитель-україніст», оскільки в тлумачному словнику знаходимо визначення: україніст – фахівець з україністики. Поняття «україністика» в широкому значенні (як і подібні терміни: «полоністика», «русистика», «германістика», «славістика», «балканістика») вживається в основному тоді, коли мають на увазі відомості та наукові знання про ту чи іншу країну, галузь життєдіяльності народу в зарубіжних країнах (скажімо, україністика в Канаді, Австралії, Японії, Китаї тощо). У процесі розвитку науки самопізнання в умовах незалежності України термін «україністика» став вживатися й тоді, коли мова заходить про певні її галузі в самій Україні [489]. У вузькому значенні україністика – це галузь наукового пізнання, що займається дослідженням українського мовознавства, літературознавства, матеріальної і духовної культури нашого народу. У монографії вислів «учитель-україніст» вживається як синонім до учителя української мови й літератури.

У контексті дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями варто уточнити дефініції «теоретико-

літературні поняття», «літературознавчі поняття». Зазначимо, що теорія літератури (від грец. «спостереження», «дослідження») – наукова дисципліна (поряд з літературною критикою й історією літератури), що вивчає сутність, зміст і форму художньої літератури, її специфіку та функції. Предметом теорії літератури є аналіз конкретних літературних явищ, поділ літератури на роди, види й жанри. Теорія літератури як галузь наукового пізнання досліджує літературний процес, зміну напрямів і течій, особливості стилю окремого письменника й літературної доби, наприклад, епохи класицизму чи бароко, а також закономірності розвитку мови художньої літератури, основи та особливості віршування [131].

Літературознавство – наука про художню літературу та особливості розвитку літературного процесу; розгалужена мережа наукових дисциплін, кожна з яких охоплює (аналізує) певну грань словесної творчості [63]. Предметом літературознавства є сукупність критичних спостережень, історико-літературних осмислень та теоретичних узагальнень, які складають основу відповідних галузей науки про літературу. Складовими літературознавства є теорія літератури, історія літератури й літературна критика. Тобто літературознавство є більш широким поняттям стосовно теорії літератури, яка є лише його складовою. Проте літературознавці, історики літератури, літературні критики у своїх дослідженнях оперують поняттями з теорії літератури, які водночас є і літературознавчими термінами. Отже зазначені дефініції ми вживатимемо в процесі дослідження як синонімічні.

У контексті нашого дослідження постає необхідність розглянути також значення й особливості вживання лексеми «поняття». Аналіз філософських і тлумачних словників дав підстави для висновку, що поняття – це думка, що в узагальненій формі відображає явища довкілля, зв'язки між ними шляхом фіксації загальних і специфічних ознак, якими якими виступають властивості предметів, явищ і відношення між ними [80]; мисленнєве відображення загальних, істотних властивостей предметів і явищ об'єктивної дійсності, форму узагальнення сутності, постійної процесуальності зовнішнього й внутрішнього світу [209, с. 244]; форму мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів і явищ навколишньої дійсності,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [122, с. 368]. У контексті нашого дослідження мовна одиниця «поняття» вживається у значенні специфічного знака мовної системи, слова чи словосполучення, яке означає конкретну дефініцію певної наукової галузі, техніки, мистецтва чи будь-якого іншого виду людської діяльності, слугує каталізатором, джерелом усвідомлення проблеми. Вислови «літературознавче поняття» й «теоретико-літературне поняття» в монографії вжито як синонімічні з метою уникнення тавтології.

Отже, формулювання ключових дефініцій дослідження є основою для визначення теоретичних засад проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

1.4. Сутність і структура готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями

Здійснений у попередньому параграфі аналіз поняття «готовність» дав підстави для висновків, що готовність є метою і результатом професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, а водночас показником її якості й ефективності. Відповідно до визначень, поданих у словниках, розглядаємо поняття «структура» в значенні сукупності «взаєморозміщених і взаємопов'язаних складових частин цілого», певних внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін [80; 185].

У процесі характеристики структури готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями взято до уваги особливості організації освітнього процесу на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти й наукові дослідження у сфері професійної підготовки учителів-філологів.

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Наприклад, М. Дяченко та Л. Кандибович у структурі готовності як професійно значущої характеристики особистості виділяють такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, відповідальність за виконання професійних завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання та уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості); операційний (розвиток здібностей, володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними компетентностями: знаннями, вміннями, навичками, процесами синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразкам) [158, с. 337].

Дослідниця Л. Лежніна характеризує готовність до професійної діяльності як ступеневий багаторівневий феномен зі складною структурою, яка містить суб'єктний і об'єктний рівні, відповідні види (психологічна, спеціальна), підвиди (особистісна, мотиваційна, когнітивна та теоретична, практична), компоненти (орієнтаційний, мотиваційний, особистісний, операційний), які є вихідними структурними складовими готовності, що пов'язують її види й підвиди в цілісну систему [262, с. 39]. Науковець визначає поетапний характер формування готовності, зокрема основний зміст мотиваційного й орієнтаційного компонентів готовності закладається на доуніверситетському етапі, коли формується ставлення до професії і навчально-професійної діяльності, спрямованої на оволодіння нею; у процесі розвитку готовності до виконання діяльності на етапі навчання в закладі вищої освіти формується операційний компонент, а також забезпечується розвиток перших двох компонентів; особистісний компонент готовності підлягає необхідному розвитку й корекції протягом обох етапів професіоналізації [262, с. 39].

Аналізуючи професійну компетентність майбутніх учителів іноземних мов, В. Баркасі виділив п'ять компонентів, а саме: когнітивно-технологічний (професійні знання, уміння, навички); соціальний (сформований рівень національного самосвідомості, громадянської відповідальності, обов'язку); полікультурний (усвідомлення національних цінностей); аутопсихологічний

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

(готовність і здатність до педагогічної діяльності, сформованість педагогічної самосвідомості); персонологічний (професійно-значущі якості: емпатія, такт, толерантність, мобільність, комунікативність тощо) [42].

І. Соколова вважає, що складовими професійної компетентності майбутнього педагога-філолога є предметні компетенції, ціннісні орієнтації, загальна й філологічна культура, досвід взаємодії з іншими людьми [470]. Нам також імпонує думка В. Калініна щодо ціле-мотиваційного, змістового, операційно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутнього філолога [194].

Л. Базиль розглядає літературознавчу компетентність майбутнього вчителя української мови й літератури як динамічну систему, яка складається з окремих цілісних підсистем (компонентів), представлених сукупністю індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей. Зазначені складники, на думку дослідниці, реалізуються та розвиваються в інформаційно-змістовому, операційно-діяльнісному й особистісно-рефлексивному аспектах, у трьох площинах: особистісної самоідентифікації та індивідуалізації, діяльнісно-процесуальній, взаємодії з найближчим соціокультурним оточенням [27].

Запропоновані положення беремо до уваги під час дослідження структури готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Зазначена готовність майбутніх учителів-словесників має певну структуру, складові якої взаємодіють між собою і перебувають у взаємозв'язках, що відображено у вигляді критеріїв і рівнів досліджуваного феномена. На відміну від Л. Лежніної [262], ми вважаємо, що всі компоненти готовності майбутніх учителів-україністів до роботи з літературознавчими поняттями формуються під час професійної підготовки, оскільки проведене дослідження засвідчує, що усвідомлення особливостей своєї професії, мотивація до професійної діяльності припадають на час навчання в закладі вищої освіти.

У процесі дослідження виділено чотири складові компоненти готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями – мотиваційно-ціннісний,

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний,
результативно-оцінювальний.

Узагальнюючи наукові дослідження, зазначимо, що структура готовності майбутніх учителів-словесників до професійної діяльності має узгоджуватися з кількома основними показниками її сформованості, зокрема: концептуальними знаннями майбутніх фахівців (теоретичні знання і професійні); сформованими вміннями й навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності; навичками міжособистісного спілкування – усного й письмового; достатнім рівнем професійного самовизначення; професійною етикою й умінням застосовувати її в практичній діяльності; прагненням до постійного професійного самовдосконалення й мотивацією до неперервної освіти упродовж життя; здатністю до науково-дослідницької діяльності; достатнім рівнем адаптивності.

Для визначення ефективності формування кожного із зазначених компонентів у контексті впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями необхідно схарактеризувати їх більш детально.

Мотиваційно-ціннісний, сутністю якого є формування в майбутніх учителів української літератури професійного інтересу та усвідомлення необхідності оперувати теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури.

Зміст указанного компонента логічно розподіляється на мотиваційний та аксіологічний складники, а отже, постає необхідність проаналізувати як мотивацію до роботи з літературознавчими поняттями, так і цінності майбутньої професійної діяльності вчителя української літератури, які виявляються під час відповідної професійної діяльності.

Зазначимо, що мотивація майбутніх учителів української літератури до формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями визначається цілями, які спонукають їх до дії. Як стверджував з цього приводу С. Рубінштейн, «метою є виконання суспільної діяльності, а мотивом – задоволення особистих потреб. Єдність діяльності конкретно виступає як єдність тих цілей, на які вона спрямована, і мотивів, з яких вона виходить» [434, с. 43].

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Мотивація до педагогічної діяльності розглядається в наукових працях (А. Асєєв [21], В. Вілюнас [91], С. Занюк [168], С. Канюк [196], В. Климчук [206], В. Шкуркін [527]) як сукупність факторів і процесів, які, завдяки відображенню у свідомості майбутнього фахівця, спонукають його до вивчення й опанування майбутньої професійно-педагогічної діяльності, актуальними мотивами якої є здобуття вищої освіти, прагнення до особистісного і професійного розвитку й саморозвитку, підвищення соціального статусу, матеріальна забезпеченість.

Зокрема в межах мотивації майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями можна виділити такі рівні: загальнопрофесійний, що відображає мотивацію студента-філолога до педагогічної діяльності, взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу, відповідальність, високий рівень виконання своїх професійних обов'язків; рівень спеціалізації, який відображає літературознавчу й методичну специфіку педагогічної діяльності майбутніх фахівців; рівень зорієнтованості на роботу з теоретико-літературними поняттями, усвідомлення майбутніми учителями-україністами необхідності здійснення цілеспрямованої, систематичної і послідовної діяльності, спрямованої на опанування учнями знань, умінь і навичок, пов'язаних з оперуванням зазначеними поняттями в процесі шкільного аналізу художнього твору.

З метою формування позитивної мотивації студентів-філологів до здійснення подальшої професійної діяльності необхідно створити в межах освітнього процесу на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти особливу професійно орієнтовану атмосферу, а зміст професійної підготовки має відображати актуальні проблеми професійної діяльності майбутнього фахівця, тобто бути наближеним до реальної педагогічної діяльності вчителя-філолога.

Стосовно аксіологічної складової, то згідно з концепцією В. Франкла [550], у професійній діяльності майбутніх учителів української літератури було виділено цінності переживання (те, що людина отримує із зовнішнього світу в процесі міжособистісних стосунків), цінності творчості (те, що людина демонструє зовнішньому світові) та цінності відношень (те, якими шляхами відбувається обмін між зовнішнім і внутрішнім світом особистості).

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Окрім того, важливим аспектом є також уведення студентів-філологів у світ професійних цінностей та сприяння у формуванні особистісної та професійної системи ціннісних орієнтацій. На думку А. Спіріна, професійними цінностями є предмети, явища та їхні властивості, необхідні суспільству й особистості як засоби задоволення особистісних і соціальних потреб; професійні цінності відображаються в цілях, переконаннях, ідеалах та інтересах особистості фахівця [476].

Дослідник І. Ісаєв виділяє три рівні професійних цінностей учителя, зокрема:

1) суспільно-професійні цінності, які зумовлюються морально-релігійними та філософськими чинниками;

2) групові професійні цінності – представляють сукупність ідей, концепцій і норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність;

3) особистісні цінності – сукупність цінностей особистості педагога, які відображають його мотиваційну спрямованість; ця група цінностей будується на основі попередніх двох груп [189, с. 77].

О. Гуляр зазначає, що складна багаторівнева система ціннісних орієнтацій є суперечливою і динамічною, що обумовлено постійним виникненням нових, функціонально самостійних цінностей, які порушують їх послідовність (структуру), відображаючи як базові позиції і зв'язки особистості зі світом і собою, так і зміну поточних, швидкоплинних, в якійсь мірі випадкових життєвих обставин [137, с. 56]. При цьому верхній рівень системи ціннісних орієнтацій складають три типи цінностей: духовні, соціальні і матеріальні [137, с. 57].

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями визначається позитивною мотивацією до професійної діяльності, усвідомленням її цінностей, інтересом і бажанням виконувати роботу, сприйняттям професії як сфери самореалізації.

Когнітивно-процесуальний компонент готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями спрямований на засвоєння історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних знань і вмінь та оволодіння загальним алгоритмом здійснення літературознавчого аналізу художніх творів різних родів, жанрів,

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

стилів; орієнтацію на оволодіння специфікою діяльності вчителя закладу середньої освіти; пізнавальну активність, високу здатність до навчання. Як відомо, знання складають основу будь-якого виду освіти, вони є основою для формування поглядів, переконань, світогляду, свідомості. На основі знань формуються риси характеру, ставлення, мотиви: інтерес, бажання, прагнення, потреби.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями передбачає наявність базових знань з циклу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки та спеціальних знань з циклу дисциплін професійної та практичної підготовки.

Указаний компонент також передбачає обізнаність майбутніх учителів української літератури щодо вимог державних документів, які визначають зміст шкільної літературної освіти загалом і обсягу історико-літературних і теоретико-літературних знань зокрема; орієнтування в літературознавчих і методичних наукових концепціях, ідеях, поглядах; знання особливостей учнівського сприймання художньої літератури; обізнаність щодо етимології і функцій теоретичних понять.

У межах *операційно-проектувального компонента* заплановано розвиток *проектувальних* умінь майбутніх учителів української літератури, зокрема моделювання та проведення уроків, оперування теоретико-літературними поняттями в процесі шкільного аналізу художніх творів, використання інноваційних технологій, розроблених на основі комп'ютерних програм, навчання учнів здійснення аналізу літературних текстів.

Зазначимо, що як результат сформованості когнітивно-процесуального й операційно-проектувального компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, у них мають бути сформовані певні уміння й навички. У процесі дослідження взято до уваги визначення, подані в педагогічному словнику: навички – це «дія, доведена до автоматизму; формується шляхом вправ, тренінгу, багатократного повторення» [212, с. 90]; уміння – це «підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно, свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду; формується шляхом вправ і на відміну від навички, що є автоматизованим компонентом діяльності, створює можливість

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах» [212, с. 153]. Отже, у процесі професійної підготовки учителів-україністів до роботи з літературознавчими поняттями зацентровано на формуванні таких навичок:

– аналітичні вміння та навички, до яких входять уміння оперувати літературознавчими поняттями в процесі здійснення художньо-ідейного аналізу літературного твору, уміння визначати їхні функції і значення для реалізації мистецького задуму;

– діагностичні вміння та навички, що охоплюють уміння діагностування в учнів рівня сформованості навичок оперування теоретико-літературними поняттями в процесі шкільного аналізу художніх творів різних родів, жанрів і стилів;

– конструктивні вміння та навички: у широкому контексті – уміння проектувати і здійснювати власну професійну діяльність у короткій і довготривалій перспективі, у вузькому значенні – уміння планувати і проводити уроки та інші форми організації навчального процесу в закладах середньої освіти, а також розробляти перспективні плани власної діяльності стосовно роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури;

– організаційно-методичні вміння та навички, складовими яких є уміння організації та здійснення діяльності, спрямованої на засвоєння учнями історико-літературних і теоретико-літературних знань, умінь та навичок оперування ними; уміння та навички практичного застосування різних засобів і методів, прийомів навчальної діяльності в процесі роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури;

– гностичні вміння та навички: уміння творчо використовувати знання, здобуті в процесі професійної підготовки; уміння самостійно здобувати й поглиблювати знання, продукувати нові ідеї для розв'язання проблем професійної діяльності;

– комунікативні вміння і навички, що передбачають уміння налагоджувати контакт і взаємодію з учнями; уміння чітко висловлювати й аргументувати власну позицію; уміння проводити консультативну роботу;

– інформаційні вміння та навички: уміння самостійно здійснювати пошук, збір, систематизацію й аналіз у різних джерелах (друкованих, електронних) необхідної інформації щодо теоретико-літературних та історико-літературних питань; уміння

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології в професійній діяльності;

– дослідницькі вміння та навички: уміння та навички планування, організації і проведення самостійної дослідницько-пошукової роботи.

Результативно-оцінювальний компонент, який виявляється в здатності майбутніх учителів української літератури виконувати рефлексивну педагогічну діяльність, зокрема аналіз і самоаналіз, планувати і здійснювати роботу з особистісного і професійного саморозвитку.

Рефлексія відіграє важливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів-україністів до роботи з теоретико-літературними поняттями, оскільки передбачає об'єктивне самооцінювання результатів власної професійної діяльності. Б. Мещеряков і В. Зінченко зазначають, що «рефлексія – це процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних задач, призначень тощо. Процесуально і функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю і є основним чинником регуляції поведінки й особистісного розвитку» [345, с. 569].

Здатність до професійної рефлексії формується в майбутніх учителів поступово і розвинена в них неоднаково. На думку Є. Чорного, професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, що передбачає: 1) усвідомлення і розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, 2) усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в закладі освіти як системи; 3) усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [522]. Професійна рефлексія є проявом свідомості особистості «на саму себе», тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими – інтересами, потребами, перевагами. Вона вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвої та логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю.

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

У контексті нашого дослідження професійна рефлексія набуває особливого значення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної культури майбутніх учителів української літератури.

Отже, у дослідженні обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями та виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний компоненти.

Для встановлення результативності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями необхідно розробити критеріально-рівневі показники зазначеного феномена.

Проблема розроблення критеріїв і рівнів у контексті педагогічних досліджень упродовж тривалого часу перебуває в центрі уваги дослідників. Зокрема у словнику «Професійна освіта» за загальною редакцією Н. Ничкало вказано, що критерій – це ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї, оцінка, взята за основу класифікації» [375]. Подібне визначення пропонує С. Сисоєва, яка зазначає, що це певні ознаки, на основі яких здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта [460]. На важливості критеріїв акцентує В. Загвязинський, який зауважує, що «для успішної реалізації моніторингу результатів дослідження необхідне визначення критеріїв (узагальнених показників)» [167].

В. Монахов зазначає, що критерій – це ідеальний зразок, еталон, що відображає найвищий, досконалий рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його дійсного стану чи рівня до визначеної норми, певного ідеалу [356]. В. Курило стверджує, що це теоретично й логічно обґрунтована сукупність взаємопов'язаних характеристик системи, що розкривають її сутнісні властивості, забезпечуючи багатовимірний аналіз, і можуть бути перевірені у практичній діяльності [253]. Л. Базиль розглядає критерії як загальну властивість, що утворена сукупністю простіших елементів – показників, за якою досліджують окреме явище. Показники

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

конкретизується сукупністю параметрів, що можуть безпосередньо підлягати вимірюванню [27].

У контексті дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями взято за основу на такі визначення: критерій – це найбільш узагальнене поняття, яке об'єднує низку конкретних емпіричних показників сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а показник – це індикатор, що відображає особливі якісні аспекти їх вивчення; у критеріях втілюються базові закономірності сформованості зазначеної готовності. Саме на основі критеріїв установлюються взаємозв'язки між усіма одиницями досліджуваного феномена як складноструктурованого об'єкта, що дає змогу визначити цілісність кількісних і якісних проявів. Критерії визначаються через сукупність показників, за рівнем вияву яких можна встановити ступінь його вираження, їхня кількість – обмежена.

Критерії виокремлюються на основі характеристик однозначності (однаково трактуються у межах дослідження), адекватності (узгоджені з природою явища, що досліджується), обґрунтованості (правомірно диференціюють рівні сформованості явища), прогностичності (зумовлюють визначення відносної стійкості кожного рівня), валідності й надійності (мінімізують розходження за умови повторного оцінювання), адитивності та відображають всі структурні елементи досліджуваного явища.

Водночас варто зазначити, що у процесі розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості особистісних, професійних рис дослідники, зазвичай, керуються специфікою досліджуваних об'єктів. Зокрема В. Давидов, з'ясовуючи методологію і методику психолого-педагогічного дослідження, визначає такі загальнонаукові критерії роботи, як-от: значущість теоретичного і практичного доробку, новизна, готовність результатів наукового дослідження до запровадження у практичну діяльність» [141]. Досліджуючи теорію і практику формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до професійної діяльності, А. Линенко виділяє низку критеріїв, зокрема: педагогічну самосвідомість, стійкість емоційно-позитивного ставлення до педагогічної діяльності, швидкість

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

адаптації особистості у змінах педагогічних ситуацій, доцільність педагогічних дій, рівень сформованості педагогічних здібностей, володіння педагогічною технікою і технікою міжособистісного спілкування» [266].

Л. Бутенко для діагностування готовності майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів визначає такі три критерії: орієнтаційна, інформаційна, організаційна готовність [82]. В. Коваль обґрунтовує такі критерії компонентів професійної компетентності: когнітивно-творчого – система уявлень, поглядів, що відображають індивідуально-своєрідні активні способи пізнавального ставлення студента до того, що вивчається, знань (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), умінь, навичок, творча самореалізація; розуміння значущості педагогічної діяльності); мотиваційно-ціннісного – усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість, способи поведінки, вільне оперування здобутими знаннями та уміннями, самостійний пошук знань; перенесення відомих способів дій у нові, нетипові ситуації, виявлення активності думки, ініціативності, самостійності в оцінюванні власних дій, прогнозування сенсів життя; діяльнісно-практичного – фахові вміння, способи навчально-пізнавальної діяльності, активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності [211].

Л. Базиль визначає такі параметри оцінювання рівнів сформованості літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови й літератури: частота вибору індивідуальних і самостійних завдань, виконання яких передбачає пріоритет літературознавчої діяльності; витрачений час на виконання завдань; правильність, повнота, ґрунтовність і оригінальність відповідей, що представлені у формі навчальних, наукових, публіцистичних, художніх текстів студентів (літературознавчий коментар, літературно-критичний огляд, стаття, виступ, академічне есе, нотатки в читацькому щоденнику, нарис), мультимедійних продуктів (презентація, буктрейлер) [27].

Відтак постає потреба у визначенні критеріїв і показників сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, що

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

дасть змогу увиразнити взаємозв'язки між компонентами зазначеної готовності, а також простежити їхню динаміку з урахуванням своєрідності професійної діяльності учителя-словесника у процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури через визначення кількісних та якісних показників.

Критерії рівнів сформованості досліджуваного феномена було встановлено на основі вищезазначеного розуміння їхньої сутності та структури, інтерпретованих узагальнень теоретичних положень з проблеми дослідження, а також нормативних показників оцінювання навчальних досягнень студентів-філологів, що зафіксовані в Національній рамці кваліфікацій, освітньо-професійних програмах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках. Ґрунтовність та глибину формування, виявлення й розвитку критеріїв визначено на основі застосування відповідних методик, різних форм проміжного й підсумкового контролю.

На нашу думку, основу для визначення рівня готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями складають такі чинники: спрямованість на здійснення професійної діяльності, усвідомлення необхідності роботи з теоретико-літературними поняттями в межах шкільного курсу української літератури, знання з теорії й історії літератури, методики навчання літератури; уміння і навички оперування теоретико-літературними поняттями як у процесі здійснення художньо-ідейного аналізу, так і під час професійної діяльності на уроках української літератури; якість професійної діяльності, здатність планувати професійну діяльність з проблеми дослідження, уміння формулювати й обґрунтовувати власну позицію, оперативність мислення, самостійність, здатність до накопичення і творчого використання набутого досвіду, рефлексії, аналізу й самоаналізу, орієнтація на кінцевий результат. Саме вищезазначені фактори лягли в основу визначення показників і рівнів сформованості досліджуваного феномена.

На основі врахування вищезазначених аспектів було визначено такі критерії сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Перший критерій – сформованість ціннісно-мотиваційного компонента готовності до роботи з літературознавчими поняттями.

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зазначений критерій дав змогу схарактеризувати ціннісні орієнтири майбутніх учителів української літератури, їхню професійну позицію щодо майбутньої професії, а також їхнє ставлення до роботи з теоретико-літературними поняттями в межах шкільного курсу української літератури.

Показниками рівня сформованості зазначеного компонента прийнято педагогічну самосвідомість, стійкість емоційно-позитивного ставлення до професії учителя української літератури, усвідомлення важливості й необхідності роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, застосування їх у процесі шкільного аналізу художнього твору.

Другий критерій – сформованість когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Показниками сформованості зазначеного компонента прийнято повноту опанування майбутніми учителями української літератури теоретико-літературними знаннями; обізнаність щодо функцій літературознавчих понять у художньому творі; уміння здійснювати художньо-ідейний аналіз літературних творів різних родів, жанрів, стилів, здатність використовувати вказані поняття у власній творчій діяльності.

Третій критерій – продуктивність опанування майбутніми учителями української літератури операційно-проектувальним компонентом готовності до роботи з літературознавчими поняттями. Показниками сформованості зазначеного компонента є обізнаність майбутніх учителів-словесників щодо методичного інструментарію; доцільністю його застосування в процесі роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури, уміння застосовувати інноваційні методи й технології у процесі проектування роботи із зазначеними поняттями; здатність навчати учнів використовувати теоретико-літературні поняття під час шкільного художньо-ідейного аналізу літературного твору.

Четвертий критерій – сформованість результативно-оцінювального компонента готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями. Показниками сформованості зазначеного компонента є здатність до здійснення рефлексивної педагогічної діяльності; уміння проводити аналіз і самоаналіз в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями, планувати і здійснювати роботу з особистісного і професійного саморозвитку в зазначеній сфері.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

На основі вищезазначених критеріїв і показників було визначено рівні сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Проте зазначимо насамперед, що в педагогічних дослідженнях спостерігається певна варіативність у визначенні рівнів. Так І. Зязюн у контексті оволодіння педагогічною майстерністю виділяв елементарний, базовий, досконалий і творчий рівні [182]. О. Отич визначає потенційний, низький, середній, компетентісний, досконалий, артистичний рівні [388]. Варто наголосити, що в переважній більшості робіт використовуються уніфіковані назви рівнів – низький (початковий), достатній, середній, високий.

Нам імпонує ідея Н. Кузьміної, яка виокремлює п'ять рівнів педагогічної майстерності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, локально-моделюючий знання, системно-моделюючий діяльність [468]. Зазначений варіант ранжування було взято за основу й на основі врахування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів української літератури і специфіки розробленої системи запропоновано такі рівні сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями – репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний.

Схарактеризуємо кожен із визначених рівнів відповідно до описаних критеріїв і показників досліджуваного феномена.

Репродуктивний рівень сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями вирізняється такими показниками: обізнаність учителів-словесників з необхідним для шкільного аналізу обсягом теоретико-літературних понять на початковому (базовому) рівні; студенти не вміють визначати функції і значення літературознавчих термінів у конкретному художньому творі; майбутні учителі-словесники мають базові знання щодо змісту, методів, прийомів, засобів роботи з теоретико-літературними поняттями в межах шкільного курсу української літератури, рідко застосовують інноваційні методи й технології у власній педагогічній діяльності. Їхня практична діяльність з теоретико-літературними поняттями під час уроків української літератури є спорадичною (невпорядкованою), ситуативною, стандартною, без

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

урахування конкретних умов роботи, проявів творчості, використання інновацій.

Окрім того, спостерігається низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного й результативно-оцінювального компонентів досліджуваного феномена: не прослідковується чіткої орієнтації на професію вчителя української мови й літератури, студент не демонструє усвідомлення необхідності здійснення систематичної і цілеспрямованої роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури; у майбутніх учителів-україністів спостерігаємо відсутність цілісної системи особистісних та професійних ціннісних орієнтацій; самоаналіз вони здійснюють винятково на основі власного життєвого досвіду на рівні опису, характеристика окремих форм і прийомів педагогічної діяльності відбувається без опори на теоретичні знання; не з'ясовуються причини та недоліки педагогічного процесу, інформація осмислюється на рівні фактів. Водночас у студентів-філологів спостерігається відсутня системність та наукове обґрунтування результатів власної діяльності.

Адаптивний рівень сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями характеризувався такими показниками: достатнім (базовим) рівнем знань учителів-словесників з теорії літератури, сформованістю умінь застосовувати їх у процесі художньо-ідейного аналізу художнього твору, проте відчутними труднощами під час визначення їхніх функцій у конкретному літературному тексті; обізнаність майбутніх учителів-україністів на базовому рівні стосовно змісту, методів, прийомів роботи з теоретико-літературними поняттями в межах шкільного курсу української літератури; уміння використовувати їх у своїй професійній діяльності сформовані на достатньому рівні, студенти-філологи демонструють здатність до їхньої адаптації відповідно до конкретних умов роботи, прагнуть використовувати інноваційні методи й технології, але зазначена діяльність характеризується відсутністю системності. Водночас майбутні учителі не демонструють прагнення до власної творчої діяльності і стимулювання учнів до розвитку їхнього творчого потенціалу в контексті роботи з теоретико-літературними поняттями.

Окрім того, визначено такі показники сформованості мотиваційно-ціннісного й оцінювально-результативного компонентів:

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

студенти-філологи демонструють наявність педагогічної самосвідомості, емоційно-позитивного ставлення до майбутньої професії, сформованість особистісних і професійних цінностей на достатньому рівні; усвідомлення важливості й необхідності роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, застосування їх у процесі шкільного аналізу художнього твору. Проте вони в цілому не схильні до здійснення систематичної рефлексивної педагогічної діяльності, аналізу й самоаналізу в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями, роботи з планування особистісного й професійного саморозвитку в зазначеній сфері здійснюють ситуативно.

Локально-моделювальний рівень сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями позначений досить високим рівнем сформованості когнітивно-процесуального і операційно-проектувального компонентів досліджуваного феномена, тобто майбутні учителі-словесники володіють значним обсягом теоретико-літературних та історико-літературних знань, усвідомлюють взаємозв'язки між ними, обізнані щодо їхніх функцій і ролі в реалізації мистецького задуму в художньому творі; володіють необхідними знаннями, уміннями й навичками проектувати й застосовувати різні форми й методи організації навчального процесу (як традиційні, так і інноваційні), спрямовані на засвоєння учнями окремих теоретико-літературних понять, та їх систематизацію на рівні окремих блоків, здатні проектувати власну діяльність на коротку перспективу. Водночас майбутні учителі-україністи ситуативно демонструють власні творчі здібності під час роботи з літературознавчими поняттями, хоча й чітко усвідомлюють необхідність стимулювання учнів до творчої діяльності.

Мотиваційно-ціннісний та оцінювально-результативний компоненти характеризуються на локально-моделювальному рівні такими показниками: майбутні учителі української літератури вирізняються розвиненою педагогічною самосвідомістю, стійкістю емоційно-позитивного ставлення до професії учителя української літератури, вони усвідомлюють важливість і необхідність роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури для ефективного аналізу художнього твору. Водночас їхня діяльність щодо здійснення аналізу й самоаналізу,

1.4. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

проектування особистісного і професійного саморозвитку характеризується відсутністю послідовності й системності.

Системно-моделювальний рівень сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями діагностувався на основі таких показників: високий рівень знань респондентів з теорії й історії літератури, сформованість уявлення про загальну структуру літературознавства як галузі науки, взаємозв'язки між окремими теоретико-літературними поняттями, їхні функції для реалізації мистецького задуму в художньому творі; вільне оперування цими дефініціями в процесі здійснення художньо-ідейного аналізу літературних творів різних родів, жанрів, стилів; ефективність здійснення професійної діяльності, спрямованої на засвоєння учнями теоретико-літературних понять, адекватність вивчення, переосмислення й оцінки ними вітчизняної літературної зокрема й мистецької спадщини загалом; вибір з усієї сукупності методичного інструментарію (як традиційного, так і інноваційного) найбільш оптимального для осмислення учнями конкретного літературно-художнього явища; майбутні фахівці зорієнтовані на творчу діяльність і стимулювання учнів до розвитку їхнього творчого потенціалу, на здійснення професійно-педагогічної діяльності на фундаментальному науковому підґрунті крізь призму філософії, літературознавства, культурології, естетики, шляхом теоретичних пошуків, планування довгострокових перспектив здійснення систематичної діяльності, спрямованої на роботу з літературознавчими поняттями.

Студенти-філологи демонструють високий рівень сформованості здатності до рефлексії, аналізу й самоаналізу, готовності до особистісного і професійного саморозвитку, стійке емоційно-позитивне ставлення до професії учителя української літератури, сформованість системи особистісних і професійних ціннісних орієнтацій.

Отже, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями стало важливим етапом дослідно-експериментальної роботи, оскільки стало основою для перевірки ефективності розробленої системи й підтвердження сформульованої гіпотези дослідження.

Висновки до першого розділу

На сучасному етапі розвитку суспільства, у період реформування середньої і вищої освіти актуалізується потреба в підготовці учителів нової генерації, визначальними рисами яких будуть високий рівень професійності, конкурентоздатність, креативність, соціально-професійна мобільність, готовність до особистісного і професійного саморозвитку.

Аналіз міжнародних і вітчизняних законодавчих і нормативно-правових актів, що визначають основні тенденції розвитку професійної освіти на сучасному етапі підтвердив необхідність дослідження дійсного стану й перспектив професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах модернізаційних змін.

Доведено, що перед вітчизняною системою вищої освіти постає необхідність визначення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У педагогічній науці і практиці на сьогодні застосовуються різні підходи щодо професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, зокрема: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, екзистенційний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний. Як правило, дослідники зорієнтовані на реалізацію якогось конкретного підходу, чим обмежують можливості й перспективи підготовки майбутніх фахівців. На нашу думку, для забезпечення цілісної, ефективної, гнучкої системи професійної освіти майбутніх учителів української літератури доцільно гармонізувати кілька зазначених підходів, інтегрувати соціально-теоретичні знання на основі паритету і взаємодоповнюваності, узгодження засадничих положень окремих концепцій з урахуванням мети професійно-педагогічної підготовки.

У контексті нашого дослідження теоретико-методичних засад формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями провідними є

системний, компетентнісний, аксіологічний і синергетичний підходи. У межах системного методологічного підходу професійну підготовку майбутніх учителів-словесників розглянуто як складну багаторівневу й багатокomпонентну систему, складові якої перебувають у різноманітних взаємозв'язках. Для удосконалення панівної системи необхідно дослідити усі зазначені аспекти й розробити оптимальні шляхи реформування з метою підвищення ефективності функціонування системи.

З'ясовано, що компетентнісний підхід є концептуальною основою сучасної педагогічної освіти, одним із чинників модернізації її змісту, механізмом приведення його у відповідність до вимог сучасності. Його застосування в середній і вищій освіті базується на міжнародному досвіді, наукових теоріях, практичних напрацюваннях. Він є системним, міждисциплінарним, доповнює класичні та інноваційні підходи. Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури забезпечить підвищення їхнього професійного рівня, гармонізацію системи професійної освіти з суспільними потребами й вимогами, сприятиме реалізації міжнародних документів.

Синергетичний методологічний підхід сприяє розумінню процесу професійної підготовки як саморозвивальної системи освіти, що стимулює саморозвиток особистості майбутнього учителя української літератури. До головних критеріальних ознак віднесено: принципи самоорганізації, цілісності та відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; її нестійкість та біфуркаційність, флуктуаційність та динамічну ієрархічність; імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу.

Розроблено основні принципи та зміст оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в контексті цього підходу, серед яких виокремлено такі елементи, як-от: суб'єкт-суб'єктний характер взаємин в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти; гуманізація; фасилітація; природовідповідність; міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією і енергією з навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

сучасної науки, глобалізаційних процесів; самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання та виховання; освіта впродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості числа елементів та чинників навчально-виховного середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції.

Реалізація аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчим поняттями забезпечує спрямованість навчального процесу в закладі вищої освіти на формування ціннісних орієнтацій і розвиток мовних, літературних, естетичних здібностей майбутнього учителя української літератури.

Зазначені підходи взаємозбагачують, доповнюють один одного. Ці підходи використано як дослідницьку методологію, теорію концептуального моделювання освітньої системи, теоретичну основу проектування і реалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями крізь призму педагогічних парадигм.

У процесі наукового пошуку проаналізовано категоріально-понятійний апарат за темою дослідження, зокрема дефініції «готовність», «підготовленість», «компетентність», «професійна підготовка», «літературознавчі поняття», «теоретико-літературні поняття», що дасть змогу забезпечити об'єктивність і однозначність положень і висновків дослідження.

Аналіз структури готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями дав підстави для визначення її основних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального – саме на їх формування спрямована система формування досліджуваного феномена.



РОЗДІЛ 2

РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

**2.1. Ретроспективний аналіз
проблеми вивчення літературознавчих понять
у методичній науці.**

**2.2. Місце теоретико-літературних понять
у шкільному курсі
української літератури.**

**2.3. Діагностика готовності студентів-філологів
до роботи з теоретико-літературними
поняттями.**

Висновки до другого розділу.



2.1. Ретроспективний аналіз проблеми вивчення літературознавчих понять у методичній науці

Дослідженням вивчення літературознавчих понять у шкільному курсі літератури займалися методисти О. Балибердин [34; 36; 35], О. Бандура [37; 38; 39], Г. Беленький, М. Снежневська [49], О. Богданова [68; 67], В. Голубков [119], М. Громов [133], О. Дановський [143], М. Корст [228], М. Кудряшов [241; 242], М. Маранцман [337], Л. Мірошніченко [347; 348], Л. Мурач [359], Є. Пасічник [393], М. Прокоф'єв [421], А. Ситченко [462], К. Сторчак [481], О. Телехова [486], Г. Токмань [490; 493].

Загальні принципи і прийоми вивчення елементів теорії літератури в шкільному курсі літератури обґрунтовані в праці В. Голубкова [119]. Зокрема він зазначав, що формування в учнів основних понять у галузі тієї чи іншої дисципліни, метою якого є набуття ними системи наукових знань, є одним з основних завдань закладів середньої освіти. Проте робота з формування понять, як і інші види навчальних завдань, має перебувати в тісному зв'язку з загальними завданнями. В іншому випадку вона може перетворитися на порожній формалізм. Така небезпека чатує і на вчителя літератури, якщо він буде розглядати формування теоретико-літературних понять в учнів як щось самодостатнє, як особливий вид роботи, що стоїть поряд з вивченням творів і розвитком мовлення [119, с. 202–203].

А. Дановський сформулював концепцію системно-функціонального формування теоретико-літературних понять, наголосивши на різноманітних аспектах засвоєння окремих понять з позиції категорій: морально-естетичних відношеннях мистецтва й дійсності, взаємодії світогляду і творчості письменника; узаємозв'язках напряму, художнього методу і стилю; узаємодії літературної критики з історико-літературним процесом [143].

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

У методичному посібнику Г. Беленького, М. Снежневської «Вивчення теорії літератури в середній школі» [49] розглянуто прийоми й методи роботи учителя літератури в середніх і старших класах з формування комплексу вмінь роботи з теоретико-літературними поняттями, якими мають оволодіти учні в результаті опанування шкільного курсу літератури. Автори зазначають, що вивчення теорії літератури допомагає учням орієнтуватися в художньому творі, у творчості письменника, у літературному процесі, розуміти специфіку, умовність мистецтва, виховує серйозне ставлення до духовних багатств, формує принципи оцінювання літературних явищ і вміння їх аналізувати, загострює й розвиває критичну думку, сприяє формуванню естетичних смаків. Нове в мистецтві краще зрозуміє й оцінить той, хто знає закони мистецтва, уявляє собі етапи його розвитку [49].

О. Бандура зазначає, що історія викладання літератури як шкільного предмета свідчить, що розкриття сутності теоретико-літературних понять у тісному зв'язку з аналізом художніх творів і фактів літературного процесу, на їх матеріалі – єдино правильний шлях вивчення цих понять. Він забезпечує свідоме сприйняття й засвоєння учнями навчального матеріалу, формування вмінь та навичок практично користуватися набутими знаннями, дає змогу уникнути формалізму й схоластики, неминучих під час викладання теорії літератури в закладах середньої освіти як окремого предмета [38].

Отже, до сьогодні тривають дискусії щодо обсягу і шляхів засвоєння теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури, проте методисти одностайні в думці, що знання теоретико-літературних понять необхідні учням для правильного розуміння специфіки художньої літератури, формування вмінь аналізувати твори в єдності змісту й форми, орієнтуватися в їхніх ідейно-художніх особливостях, правильно оцінювати, виявляти місце й значення виучуваних творів у літературному процесі та суспільному житті, усвідомлювати доступні школярам закономірності цього процесу, досягти своєрідності родів і жанрів, а також для вироблення високого естетичного смаку, розвитку мислення, пам'яті, уяви та фантазії, удосконалення мовлення. Без засвоєння теоретичних знань не може

бути повноцінної літературної освіти, успішного формування читацького таланту.

Водночас, на основі узагальнення пошуків вищезазначених дослідників можна визначити загальні методичні принципи, на яких базується робота з літературознавчими поняттями в закладах середньої освіти. Зокрема методист Г. Токмань стверджує, що засвоєння теоретико-літературного поняття на уроках української літератури має відбуватися на таких принципах:

– з'ясування поняття «зсередини тексту». Спочатку необхідно прочитати художній твір, розглянути літературне явище, відтак це явище позначити певним терміном, абстрагуючись від тексту, узагальнюючи. Наприклад, спочатку вчитель зачитує портрет героя, а потім дає учням це поняття; спочатку учні за ролями читають оповідання, а потім учитель ознайомлює їх з поняттям «мова автора і дійових осіб»;

– поступове ускладнення та деталізація поняття. Коли відповідне літературне явище, що позначається певним науковим терміном, трапляється в подальшому, в інших творах, його пригадують, повторюють і деталізують, наприклад: портрет фольклоризований, докладний, психологічний, поданий у розвитку, портретна деталь;

– постійне застосування поняття як інструмента літературознавчого аналізу. З'ясувавши певний термін, учитель запроваджує його у план шкільного аналізу художнього твору. Учень упізнає означуване ним літературне явище в тексті за характерними ознаками. Отже, він запам'ятовує не лише термін, а й ознаку явища, яке він називає;

– принцип історизму, який реалізується частково, оскільки учні розглядають в історичному розвитку лише деякі з понять: літературні напрями та окремі жанри (баладу, пісню, драму) [493, с. 201].

Т. Кіма на основі аналізу загальнодидактичних і методичних принципів визначає принципи, на яких базується вивчення теоретико-літературних понять на уроках літератури в закладах середньої освіти [201], як-от: науковості, наступності, доступності, багатозначності, історизму, типологічних взаємозв'язків, опори на культурологічний контекст, співвідношення теоретичних понять з

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

художніми творами, явищами, спадщиною митців, твори яких вивчаються.

Розглянемо зазначені принципи більш детально, оскільки саме на їх дотримання маємо спрямовувати майбутніх учителів української літератури в процесі формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями:

Принцип наступності. Шкільна програма побудована таким чином, що поняття з теорії літератури вивчаються протягом усього курсу української літератури з 5 по 11 клас. Учителю має враховувати ті знання, які учні вже мають, й актуалізувати їх, уводячи нові поняття або ж поглиблюючи чи уточнюючи вже наявні знання, здобуті з різних джерел.

Принцип науковості полягає у відповідності тлумачення понять теорії літератури, що вивчаються в закладах середньої освіти, сучасному рівню літературознавчої науки.

Принцип доступності передбачає, що теоретико-літературні поняття мають відповідати віковому й розумовому розвитку учнів. Інколи вчителі занадто теоретизують дефініції, пропонуючи школярам визначення теоретичних понять, узяті безпосередньо із літературознавчих словників-довідників. Варто пам'ятати, що подібні видання розраховані насамперед на науковців-дослідників. Учителю має адаптувати, педагогізувати подані в довідковій літературі поняття, щоб вони стали зрозумілими учням.

Принцип співвідношення понять з теорії літератури з літературними творами, явищами, спадщиною митців, твори яких вивчаються. Уведення нових понять на уроках української літератури можна здійснювати двома шляхами – індуктивним чи дедуктивним: 1) дати визначення нового поняття, а потім показати спосіб його виявлення на літературних прикладах з матеріалу, що вивчається; 2) на підставі вивчення літературних творів, явищ узагальнити знання учнів, подавши нове теоретико-літературне поняття.

Проте, незважаючи на те, який шлях обере учитель, завжди залишається актуальним принцип співвідношення цих понять з художнім твором, який розглядається на уроці. Теоретичні поняття не мають бути відокремлені від художнього тексту, літературних явищ. Механічне їх уведення, без осмислення на основі

літературного матеріалу, призводить лише до втрати інтересу учнів до питань теорії літератури.

Принцип опори на культурологічний контекст. Вивчення української літератури передбачає врахування особливостей розвитку світової культури, адже літературу неможливо відокремити від загальних мистецьких процесів і філософської думки. Більшість літературознавчих понять безпосередньо пов'язані з історією культури і стосуються мистецьких явищ (наприклад, романтизм, бароко, класицизм, гротеск, поліфонізм, символізм).

Принцип багатозначності. Літературознавчі поняття, як правило, багатозначні, тому один і той самий термін може вказувати на різні явища (наприклад, бароко – доба, літературно-мистецький напрям і стиль; модернізм – літературно-мистецький напрям і сукупність різноманітних явищ у мистецтві к. ХІХ – поч. ХХ ст.). Учням не обов'язково знати ці нюанси в значенні кожного поняття, але вчитель має уникати плутанини, уживати терміни відповідно до положень документів, що визначають зміст шкільної літературної освіти.

Принцип історизму. Кожне теоретико-літературне поняття має свою історію виникнення й розвитку. Урахування історичності літературознавчих понять допоможе вчителю сформувати в учнів цілісне уявлення і про літературний процес, його динаміку. Деякі жанри літератури подано в еволюції відповідно до суспільно-історичного контексту доби, наприклад роман (історичний, суспільно-психологічний, урбаністичний, пригодницький, роман у новелах, роман у віршах).

Принцип типологічних взаємозв'язків української та зарубіжної літератур. Більшість теоретичних понять, що вивчаються в курсі української літератури, представлені і в курсі зарубіжної літератури. Тому, щоб учні краще усвідомили місце української літератури у світовому літературному процесі, варто під час вивчення цих понять звертатися до творів і явищ зарубіжної літератури. Так учні зможуть отримати цілісне уявлення про літературу і світовий літературний процес [201, с. 15–18].

У центрі уваги науковців-методистів і вчителів-практиків були такі проблеми роботи з теоретико-літературними поняттями в процесі шкільного аналізу: обсяг засвоєння літературознавчих

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

термінів, методи, прийоми і засоби роботи із зазначеними поняттями, особливості вивчення окремих дефініцій з теорії літератури.

Л. Мірошниченко стверджує, що в процесі роботи з літературознавчими поняттями перед учителем постають такі проблеми:

– проблема вибору: що учні мають знати? Який за змістом та обсягом потрібно підібрати історичний і літературознавчий матеріал, щоб вони зацікавились, легко сприйняли, усебічно зрозуміли та були готові до застосування теорії літератури в практичній діяльності;

– що учні мають уміти: які методи, прийоми та види навчальної діяльності будуть найефективніші для розв'язання цієї проблеми [348].

Дослідниця зазначає, що послідовність дій, які виконуються в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках літератури, може змінюватися відповідно до таких факторів:

– яке поняття вивчається (загальне, часткового характеру чи пов'язане з розвитком літературного процесу);

– які вимоги програми (дати початкове уявлення, розвиток поняття, поглиблення поняття та його узагальнення);

– де розглядається – у пропедевтичному курсі чи історико-літературному;

– коли розглядається (на якому з уроків, якщо на вивчення теми, до якої сплановано розгляд поняття, відводиться більше однієї години) [347].

А. Ситченко наголошує, що в процесі роботи з літературознавчими поняттями треба дотримуватися таких правил:

а) спиратися на найбільш характерний конкретний художній матеріал, який дає змогу наочно розкрити зміст терміна;

б) засвоювати поняття від простого до складнішого;

в) добре усвідомити й запам'ятати виучуване поняття;

г) розуміти зміст назви поняття-терміна, пояснювати його походження;

г) терміни, як і поняття, мають постійно вживатися, збагачуючись від твору до твору, від класу до класу новими деталями й прикладами;

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

д) активно застосовувати набуті теоретичні знання під час самостійного читання художньої літератури й літературознавчих матеріалів, ознайомлення з іншими видами мистецтв тощо;

е) широко використовувати досвід застосування вивчених понять на уроках зарубіжної літератури, і навпаки;

є) пам'ятати, що вивчення теоретичних знань – не самоціль, а інструмент, засіб формування інтерпретаційної свідомості читачів-учнів [462].

Оволодіваючи арсеналом теоретико-літературних відомостей і привчаючись самостійно пояснювати з їхньою допомогою прочитане, учень зростає як кваліфікований, компетентний читач, який вільно сприймає завдання вчителя, пов'язані з аналізом твору, реалізується у власній художній творчості.

Методисти одноставні в думці, що специфіка і структура змістового матеріалу визначають форми, методи і засоби його опрацювання.

Оскільки теоретичні знання є підґрунтям для художньо-ідейного аналізу творів, забезпечують наповнення досвіду читачів-учнів термінами й поняттями, зумовлюють науковість уроку літератури, то зростають вимоги до організації та проведення їхньої розумової діяльності. Є. Пасічник зауважував: «Учні засвоюють теоретико-літературні поняття, виконують різні мислительні операції, що сприяють розвитку в них розумових сил і можливостей, оволодівають різними способами і прийомами аналізу художнього твору. Треба визнати, що подібна робота в школі ще не завжди відзначається високим інтелектуальним рівнем» [393]. Рушійними силами художнього пізнання, як наголошує вчений, виступають проблемні методи, пошукові завдання, що створюють необхідні розумові труднощі у навчанні, надають йому певної новизни й мають активізовувальне значення. Зважаючи на те, що в навчальних завданнях закладені певні алгоритми розумових дій, можна передбачити, робить висновок Є. Пасічник, і варіативність цих завдань, що, однак, не забезпечує їхнього різноманіття [393].

А. Ситченко наголошує на важливості технологізованого навчання, компонентами якого є типи навчальних завдань та алгоритми їх успішного розв'язання. Наприклад, засвоєння

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

часткових теоретичних знань учнів основної школи про образ-персонаж буде успішнішим, якщо вчитель орієнтується на типи вмінь його аналізу та відповідну їм систему навчальних завдань [462].

Застерігаючи від поверхового сприйняття теоретичних знань, не підкріплених конкретикою практичного розбору, Г. Токмань вказує на можливу відстань між словом-терміном і поняттям, яке це слово називає [18: 275]. Методист застерігає від схоластичного задоволення вивченим новим словом, зміст якого відірваний від поняття, яке ще треба усвідомити. Дійсно, учні можуть вивчити термін «троп», однак можуть залишитися безпорадними, визначаючи різницю між метафорою й порівнянням, епітетом і звичайним означенням, якщо не провести достатню кількість тренувальних вправ «на це правило». Ефективним засобом вивчення теоретико-літературних знань методист вважає саме вправи, «мета застосування яких – ширше ілюструвати виучуване теоретичне поняття, допомогти учням повніше осягти сутність відповідного літературного явища, становити внутрішні зв'язки однорідних понять, застосувати свої знання на практиці, виробляти вміння ними користуватися» [490].

Наприклад, згідно зі шкільною програмою, у 6-у класі на матеріалі поезій Станіслава Чернілевського [497] учні мають засвоїти поняття про віршові розміри (ямб, хорей), надалі доцільно систематично звертатися до практичного визначення рими, стопи й віршованого розміру різних поетичних творів. Корисними будуть п'ятихвилинки діагностики ритмомелодики ліричних творів, вивчених у попередніх класах, пояснення її ідейно-художнього значення в конкретному тексті.

Пояснюючи нове для школярів поняття, учитель спирається на художній матеріал, який дає відповідний твір, однак цього матеріалу нерідко буває недостатньо – у таких випадках потрібно залучати додаткові джерела.

Методисти наголошують, що велике значення для успішного засвоєння учнями відомостей із теорії літератури має здійснення міжпредметних зв'язків, а також наочність, яка може бути трьох основних видів: художні тексти, зразки суміжних мистецтв і таблиці.

Ю. Глебова, досліджуючи проблему використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в середніх класах, дійшла думки, що успішне засвоєння учнями теоретичних понять пов'язане з розвитком теоретичного мислення, яке дає змогу приникати в сутність цих явищ лише за умови нерозривного зв'язку з наочно-чуттєвими даними. З цією метою дослідниця рекомендує використовувати різні види наочності, які вона подає у вигляді схеми (додаток Б).

А. Ситченко наголошує [463], що в процесі засвоєння теоретичного поняття учні мають не лише прочитати довідку в підручнику, а й записати назву терміна й визначення цього поняття в зошит: їм варто рекомендувати вести літературознавчий словничок. У шкільному навчальному кабінеті літератури мають бути в достатній кількості й наукові літературознавчі словники-довідники, що використовуються учнями як посібники. Наочні посібники: таблиці, схеми, карти – відіграють важливу роль у засвоєнні теоретичних знань із літератури, матеріалізуючи у такий спосіб розумові дії школярів.

Г. Токмань зазначає, що теоретико-літературні поняття потрібно структурувати: учні мають знати кілька підструктур єдиної системи теоретичних знань, кожна з яких можна зобразити схематично. Систематизації, повторенню та унаочненню інформації, на думку методиста, сприятиме літературознавчий словник, який ведуть учні, а також таблиці-унаочнення. У літературознавчому словнику учні роблять рубрики, які називають відповідно до структури теоретико-літературного знання.

1. Художня література як вид мистецтва.
2. Роди і жанри.
3. Ідейно-тематична основа твору.
4. Композиція.
5. Образ-характер.
6. Виразальні засоби мови.
7. Віршування.
8. Літературні напрями.

Структурування змісту засвоєваних теоретичних знань дає змогу не лише дібрати необхідний фактичний матеріал, а й розробити відповідну структуру навчальних завдань, що

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

забезпечить системне вивчення кожного компонента знань з цієї теми й осмислення загальних ознак кожного поняття.

Кожна з цих структур може бути зображена у вигляді схеми. Крім схеми записують визначення теоретичних понять, їхні ознаки, приклади з художніх текстів. Працювати зі схемами і словником можна на уроці і вдома. Учням пропонують такі завдання: записати до словника визначення поняття; перерахувати його характерні ознаки; вказати види явища, які це поняття позначає; дібрати до нього приклади з художніх творів; скласти схему; продовжити схему, доповнивши новими складниками тощо [490].

О. Телехова стверджує, що плідним навчальним матеріалом стає літературно-критична стаття як взірець щодо глибини проникнення в сенс твору, умінь літературознавчого аналізу, особистісного підходу до розуміння й тлумачення тексту. На її думку, варто уникати непроілюстрованого засвоєння слів-термінів, голого вербалізму, що симулює та імітує наявність відповідних понять у дитини [486].

Г. Токмань зазначає, що літературознавство часто оперує поняттями, що є спільними для кількох наук. У школі учні вивчають теоретичні поняття з мови, історії, філософії, музики, живопису, які застосовують і під час літературознавчого аналізу художніх текстів. Наприклад, розуміння ритму, сформоване під час вивчення музики, учитель активізує під час опрацювати теми «Віршування». Особливо тісними мають бути зв'язки із зарубіжною літературою, особливо під час опанування понять, пов'язаних з літературним процесом.

О. Бандура зазначає, що для користування літературознавчими термінами, то тут потрібно дотримуватись певних вимог. Учні мають:

– добре усвідомити значення кожного з них, не плутати з іншими, близькими за звучанням (епітет – епілог – епос, віршовий – віршований тощо);

– розуміти етимологію термінів, які утворилися від слів іншомовного походження (гіпербола від гр. *hyperbola* – перебільшення, кульмінація від лат. *kulma* – вершина тощо);

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

– уживати в своїй мовній практиці всі синонімічні терміни (дійова особа – персонаж – герой – тип – образ людини – характер, уособлення – персоніфікація тощо) [102].

Оскільки теоретичний матеріал здебільшого не викликає інтересу в учнів, бо характеризується високою інформативністю, значним рівнем абстрагування, то потрібно зробити цікавим саме вивчення літературознавчих понять, особливо в середніх класах. Методисти радять закріплювати знання з теорії літератури в процесі літературної гри інтелектуального типу. Кросворди, інтелектуальні змагання стимулюватимуть дітей до вивчення теоретико-літературного матеріалу. Окрім того, учитель після визначення певного поняття може запропонувати учням знайти у художньому тексті, що вивчається, приклади, які ілюструють це поняття. Можна організувати гру «Теоретичне лото», коли учасникам роздаються картки з назвами термінів, а вони мають співвіднести їх з уривками з художніх текстів тощо.

Засвоєнню теоретичних знань сприятимуть і інші літературні ігри, що зацікавлює учнів і поживає навчання, унаочнює абстрактні поняття й матеріалізує розумові дії, допомагає запам'ятовуванню термінів та усвідомленню понять, сприяє їх узагальненню та систематизації. Г. Токмань називає кросворди, вікторини, пропонує й нетрадиційні форми: «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг» [490].

Варто пам'ятати, що у процесі вивчення теоретико-літературних понять можуть виникнути непередбачувані обставини, що вплинуть на порядок їх вивчення, творчий учитель має самостійно визначити послідовність розгляду понять, що вивчаються, а також підібрати прийоми, що забезпечать відповідний результат.

Л. Мірошніченко наголошує, що проблема вивчення літературознавчих термінів потребує розроблення науково-методичної системи прийомів роботи, які б забезпечили ефективну результативність відповідно до вимог сучасних державних документів, що визначають зміст літературної освіти [348].

Г. Токмань зазначає, що на сьогодні новим складником шкільного вивчення теорії літератури є літературні напрями. Вона наголошує, що учні мають знати про існування багатьох художніх напрямів, які співіснують, змінюють один одного, або з'являються

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

як продовження чи опозиція до попереднього, зникають і відроджуються, набуваючи нових ознак.

Методисти зазначають, що поняття, пов'язані з закономірностями літературного розвитку (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям) належать до найскладніших для учнівського сприйняття літературознавчих термінів.

Перелік зазначених понять у програмі є досить значним, а опанування становить труднощі для учнів через узагальнювальний, естетично-поетикальний характер поняття. Усвідомлення літературного напрямку – складний процес, який учитель має організувати на теоретико-літературних і методичних засадах [493, с. 201]. У процесі роботи учитель української літератури має пам'ятати про основні складники знань, що характеризують кожен напрям у літературі, зокрема: принципи художнього бачення митцем світу; художню концепцію людини; завдання мистецтва; панівні засоби поезики [490].

Методисти роблять спроби розробити моделі й технології опанування учнями понять, пов'язаних з літературним процесом. Зокрема Л. Мірошніченко пропонує схему вивчення літературного напрямку на уроках зарубіжної літератури на основі поняття постмодернізм.

Значний інтерес викликає запропонована Г. Токмань технологія засвоєння категорій і закономірностей літературного процесу. Дослідниця пропонує таку логіку засвоєння понять, пов'язаних з літературним процесом: від тексту до абстракції зі встановленням різноманітних асоціативних зв'язків. На думку Г. Токмань, лише так у свідомості учнів поступово сформується не лише розуміння певного літературного явища, а й уявлення про розвиток рідного письменства як мистецького, самоцінного явища, а також літературу як одну з рушійних сил нації, спосіб відображення внутрішнього світу митця, нетеоретичну форму філософування.

Дослідниця виділяє такі етапи вивчення літературного напрямку:

1. Аналіз твору з виявленням у конкретному художньому тексті ознак, які конституують певний напрям.

2. Структурування ознак за блоками, визначення поняття.

3. Виявлення цього напрямку як стильової домінанти у творчості інших письменників.

4. Узагальнення поняття про напрям та окреслення його місця у вітчизняному літературному процесі.

5. Уведення напрямку вітчизняного письменства у світовий літературний та загальнокультурний контексти.

6. Спроби творчого писання у межах цього літературного напрямку [493].

У цілому погоджуємося з дослідницею, що в процесі вивчення літературного напрямку потрібно спиратися на конкретику художнього тексту, тлумачити назву, структурувати відомості про напрям, сприяти створенню в учнів яскравих асоціацій щодо нього, залучати світовий літературний контекст, виховувати внутрішню культуру спілкування з твором мистецтва певного стилю.

О. Богданова [68], аналізуючи процес засвоєння поняття «реалізм», виділяє чотири етапи, в основу поділу на які вона поклала рівень самостійності учнів. На першому відбувається усвідомлення окремих ознак поняття, учні співвідносять їх з особливостями конкретних творів. У цей час варто накопичувати знання, уникати поспіху і штучно акцентованої самостійності.

На другому етапі створюється більш багатозначне уявлення про реалізм. Учні самостійно визначають своєрідність індивідуальної реалістичної манери письменників, розглядають засоби типізації, особливості творчої манери окремих авторів. Учні починають свідомо ставитися до процесу пізнання фактів мистецтва, що реалізується в позитивній мотивації щодо спрямованості й організації усієї роботи; підвищується їхній інтерес до пошукових пізнавальних завдань. На третьому етапі учні поступово опановують метод «переносу» знань, активно використовуючи поняття реалізму в процесі вивчення літератури. Вони прослідковують своєрідність авторської позиції під час вивчення творів окремих авторів, дають обґрунтовані відповіді щодо особливостей стилю реалістичних творів, усвідомлюють ідею розвитку літературного процесу.

На четвертому етапі активізація діяльності учнів пов'язана з проведенням різних колективних, групових та індивідуальних робіт: окрім усних і письмових відповідей на запитання, підготовки

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

доповідей, повідомлень, рефератів, творів різного типу, на підсумковому етапі літературної освіти учнів доцільно використовувати змістові огляди творів сучасних авторів з використанням теоретико-літературних понять. Особливу увагу варто приділяти розвитку уваги до художнього слова автора, його естетичних принципів, особливостей його поетики [68].

До проблеми вивчення мистецьких напрямів у шкільному курсі української літератури звертається Л. Нежива. Зокрема дослідниця визначає особливості формування великостильової компетентності старшокласників та її складові згідно з естетичними засадами бароко, класицизму, романтизму, реалізму, натуралізму, імпресіонізму, експресіонізму, символізму, сюрреалізму, постмодернізму. Мотивацією вивчення літературних напрямів вона вважає необхідність оволодіння орієнтирами в літературно-мистецькому просторі, потребу належного сприйняття і розуміння різностильових творів, взаємодію з ними, тому знання учнів не повинні обмежуватися теоретико-літературними поняттями. Л. Нежива наголошує, що вивчаючи літературні твори, які репрезентують великі стилі, учні запам'ятовують їх, асоціюють із спорідненими на стильовому рівні творами живопису, музики, архітектури, кіно, театру тощо. Усе це забезпечуватиме формування особистісних загальних уявлень про розвиток мистецтва як єдиної художньої системи, засвоєння старшокласниками художнього образу світу [368].

Проте очевидною є необхідність формування готовності учителів української літератури до роботи із фактами і явищами літературного процесу на уроках української літератури. Це стане запорукою успішного розв'язання проблеми опанування учнями зазначених понять.

У процесі дослідження зроблено висновок, що проблема ознайомлення учнів з теоретико-літературними поняттями упродовж тривалого часу перебуває в центрі уваги науковців-методистів. Вони одностайні в думці, що учні мають засвоювати літературознавчі поняття у взаємозв'язках з художніми творами, поступово поглиблюючи й деталізувати знання, застосовуючи науковий інструментарій для літературознавчого аналізу, утілюючи теоретичні знання в образи під час власного творчого писання.

2.2. Місце теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури

Теорія літератури як наука містить чітко окреслене коло понять, положень, законів, які перебувають у певних логічних зв'язках, унаслідок чого однорідні поняття об'єднуються в групи, окремі групи – в підрозділи, а вони – у розділи науки. Кожен шкільний предмет репрезентує основи відповідної науки, а отже, зберігає її структуру, проте водночас має певні особливості в змісті й формі викладу матеріалу. Саме тому системність вивчення кожного шкільного предмета і формування належної системи знань у школярів забезпечується послідовністю і логічністю викладу матеріалу.

У шкільному курсі української літератури понад сто п'ятдесят теоретичних понять різної складності й об'ємності. Уводяться вони в шкільну програму за дидактичним принципом доступності учням. Крім того, пояснення кожного з понять здійснюється у зв'язку з вивченням того твору, у якому є відповідний художній матеріал. Тому зберігаються зв'язки між теоретико-літературним і художнім та історико-літературним матеріалом, але втрачаються – між окремими поняттями. Тобто в процесі вивчення літератури учні в різний час на різному матеріалі засвоюють окремі поняття, унаслідок чого в їхній пам'яті складається сума, а не система знань. Це породжує суперечність між спонтанним вивченням теоретико-літературних понять та вимогами дидактики формувати в учнів систему знань. Л. Мірошніченко стверджує, що в шкільну програму поняття вводяться за принципами співвідношення літературних понять з художнім твором і типологічних взаємозв'язків української і зарубіжної літератур [347]. Запропоновані терміни учні легко можуть знайти в художньому творі і пояснити.

А. Ситченко наголошує, що теоретико-літературні відомості є невід'ємною частиною шкільного курсу української літератури, вони підпорядковані завданням вивчення художніх творів,

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

сприяють осягненню мистецтва слова як естетичного феномена [463]. Аналізуючи процес засвоєння теоретико-літературних понять учнями, учений зазначає, що, ставши складовою частиною навчальної програми, теоретико-літературний матеріал розташовується за історико-літературним принципом структурування навчального матеріалу, який здійснюється в кожному класі відповідно до вікових особливостей і пізнавальних можливостей школярів.

У шкільній програмі з української літератури дослідники виділяють два види тем – монографічні й оглядові. Монографічні теми складають приблизно 70% загального обсягу шкільного курсу, вони передбачають ознайомлення учнів з творчістю відповідної персоналії і текстуальне вивчення її творів. Переважна більшість літературознавчих понять засвоюється в процесі розгляду монографічних тем, зокрема у 5 класі під час вивчення усної народної творчості школярі розглядають такі поняття, як «переказ», «казка», «легенда», «фольклор», «міф». Поняття «порівняння» і «віршована мова» п'ятикласники засвоюють у процесі прочитання казки В. Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон». Поняття «портрет» – на основі казки «Хуха-Моховинка» В. Короліва-Старого; «метафора» – пейзажної лірики П. Тичини. Загалом у 5 класі учні мають засвоїти 32 поняття з теорії літератури. Надалі учнів ознайомлюють з більш складними поняттями. У 6 класі діти дізнаються про види народних пісень, жанр поеми, байки й алегорію, гумор, сатиру, пригодницьке, романтичне, віршові розміри, ліро-епос, головних і другорядних героїв. Загалом – 24 поняття. У 7 класі – про жанри балади й новели, композицію художнього твору, художню деталь, у загальній кількості – 21 поняття. У 8 класі – про історичні пісні, думи, літописи, поглиблюють знання про віршування та виражальні засоби мови, види лірики, вільний вірш. Загалом учні мають засвоїти 13 понять. У 9–11 класах школярі застосовують набуті теоретичні знання в процесі аналізу художніх текстів, вивчають складніші абстрактні поняття: системи віршування, апокрифічну літературу, релігійні жанри (притча, проповідь, псалом), напрями класицизму, реалізму тощо, жанри та межі літературних родів, численні жанрові різновиди [497].

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Оглядові теми, як правило, передують вивченню певної теми, періоду чи курсу літератури в певному класі. Наприклад, у 5 класі перший урок передбачає розгляд таких аспектів: слово в житті людини; краса світу і людської душі в художньому слові; художня література як мистецтво слова; види мистецтва (1 година). Передбачено також засвоєння поняття «образне слово» (образ). У 6 класі перший урок присвячений розгляду таких питань: книжка в житті людини; письменник – особливо обдарована людина, його праця над художнім твором; розповідь про те, як «робиться книга»; сучасний читач і його роль у «житті» твору (1 година). У 7 класі на першому уроці увага зосереджується на таких моментах: художній світ як явище мистецтва, новий ірреальний світ, створений письменником; його особливість і значення; функції мистецтва (1 година). У 8 класі учитель має подати учням таку інформацію: художня література як одна із форм духовної діяльності людини; функції художньої літератури; багатозначність художнього образу; різновиди образу (образ-персонаж, образ-символ, словесні, зорові, слухові); аналіз художнього твору (1 година). Передбачено також поглиблене засвоєння теоретико-літературних понять «художній образ», «художній твір». У 9 класі на першому уроці учителі акцентують на ролі й місці літератури в житті нації; творчій індивідуальності митця, художня література – нова естетична дійсність, що «вбирає» свій час і є носієм загальнолюдських цінностей (1 година). Учні мають засвоїти поняття «контекст», «естетика».

Тобто в процесі вивчення оглядових тем заплановано засвоєння теоретико-літературних понять філософського, загальноестетичного характеру, які вирізняються високим рівнем абстрагування і входять до розділу «Художня література як форма суспільної свідомості».

Окрім того, наприкінці кожного навчального року по 2 години відводиться на підсумкове заняття, яке передбачає обговорення творів, які вивчалися упродовж року.

Періодизація шкільного курсу української літератури 9–11 класів відображає наукову періодизацію історії української літератури, у ній виділяють такі етапи: давня література; нова література; українська література 1910-х років; українська

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

література 1920–1930 років; література в Західній Україні (до 1939 р.); еміграційна література; українська література 1940–1950 рр.; українська література другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. [496]. У межах зазначених етапів виділяють окремі періоди чи блоки. У контексті зазначених тем заплановано розгляд загальних закономірностей, тенденцій розвитку літературного процесу, формування уявлення учнів про історичний і суспільний контексти доби, теоретичні засади розвитку мистецтва слова.

Отже, теорія літератури дає учням інструментарій для літературознавчого аналізу художнього тексту, опанування його ідейно-тематичної основи і мистецької форми. Засвоєння знань із теорії літератури дає змогу учням усвідомити сутність художніх явищ, повніше сприйняти духовний досвід людства і збагнути сенс життя. Застосування теоретико-літературних знань допомагає сформуванню аналітичних вмінь й виробити певні ціннісні орієнтації. У процесі вивчення і внаслідок засвоєння літературознавчих термінів і понять реалізується принцип науковості навчання української літератури в закладах середньої освіти, об'єктивується пояснення учнями художніх явищ і процесів.

Л. Мірошніченко зазначає, що в сучасному літературознавстві виділяється три рівні теоретичних понять, кожен із яких представлений у шкільному курсі літератури:

- загальні поняття, загальні властивості літератури (типовість, народність, образність);
- поняття часткового характеру, які пов'язані зі структурою художнього твору (тема, ідея, сюжет, композиція, художні засоби);
- поняття, пов'язані із закономірностями літературного розвитку (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям) [348].

Така класифікація досить умовна, оскільки існує систематичний зв'язок між теоретичними поняттями. Усі вони в сукупності мають утворити в свідомості учнів цілісну концепцію, яка пояснює закони словесного мистецтва, його місце і значення в людському житті.

Аналіз змісту теоретичних знань із літератури показує, що другий із зазначених рівнів переважає в основній школі, тоді як перший і третій – у старшій. А. Ситченко наголошує, що таким

шляхом у навчанні актуалізуються відповідно індуктивний і дедуктивний методи художнього пізнання [462]. Опанувавши поняття часткового характеру, школярі дійдуть на їхній основі до загальних понять і закономірностей художнього творення і пізнання.

О. Ісаєва пропонує власну класифікацію, зокрема вона визначає:

1) теоретико-літературні поняття, які використовуються для осмисленого сприйняття та розуміння саме художньо-виражальних засобів твору (епітети, алегорії, композиція, сюжет тощо);

2) літературознавчі поняття, що спрямовані на осмислення літературного процесу в цілому та його закономірностей (наприклад, художня література як вид мистецтва; поняття про світову та національні літератури, їхні напрями і течії; взаємопроникнення родів та жанрів у сучасній літературі та ін.);

3) загальноестетичні поняття (про художньо-мистецький напрям, єдність форми та змісту, трагічне та комічне, вічні образи в мистецтві) [191].

Очевидно, що за рівнем презентації в шкільній програмі перший блок є найбільш представленим, тому він, на нашу думку, потребує внутрішнього структурування. Саме тому нам найбільше імпонує класифікація О. Бандури, яка в межах теорії літератури виділяє чотири основні розділи, а саме: «Художня література як форма суспільної свідомості», «Художній твір» (підрозділи – «Композиція», «Художні засоби мови», «Віршування»), «Літературні роди й види» (підрозділи – «Епос», «Лірика», «Драма»), «Літературний процес» [102].

Дослідниця наголошує, що з теорії літератури для вивчення в кожному класі добираються окремі поняття з різних розділів і підрозділів цієї науки, розглядаються на різному матеріалі і в різний час, тобто спонтанно, унаслідок чого втрачаються зв'язки між поняттями. У середніх класах основна увага зосереджується на вивченні понять про художній твір (первинні уявлення про композицію, зображувально-виражальні засоби мови, ритм, особливості віршування тощо). Це обумовлене тим, що в підлітків переважає конкретне мислення, рівень розвитку абстрактного мислення ще невисокий, знання літературних фактів невеликі, а

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

тому школярі цього віку ще неспроможні досягнути ширші теоретичні узагальнення. Наприклад, у 5 класі учні засвоюють найпростіші відомості з двох розділів теорії літератури – «Художній твір», «Літературні роди й види». У наступних класах кожний з названих розділів поповнюється: майже всі групи збагачуються на одне-два поняття; у підрозділах з'являються нові групи; окремі підрозділи об'єднуються в розділи.

З роками пізнавальні можливості учнів зростають, пам'ять стає міцнішою й місткішою, обсяг засвоєних літературних фактів збільшується, абстрактне мислення інтенсивно розвивається, а значить і підвищується здатність усвідомлювати складніші теоретичні поняття, положення, закономірності, робити ширші узагальнення. У 8 класі учні одержують доступні їм знання ще з одного розділу – «Художня література як форма суспільної свідомості». Отже, у цьому класі завершується формування первинної системи знань учнів, що складається з трьох розділів, перший з яких лише формується, а два інші містять значне коло понять. У старших класах продовжується збагачення знань з названих трьох розділів і додається ще один – «Літературний процес». Можна вважати, що на цей час створена повна система знань учнів з теорії літератури, передбачених шкільною програмою.

Л. Мірошніченко виділяє окремі періоди засвоєння учнями теоретико-літературних понять в шкільному курсі літератури. Перший – пропедевтичний – припадає на середню ланку. Мета цього етапу – розвивати в учнів навички аналізу окремих частин художнього твору, навчити давати їм самостійну, аргументовану критичну оцінку. Це сприяє вихованню вдумливого читача з критичним мисленням. Для цього необхідно засвоїти визначене коло літературознавчих термінів, реалізовувати теоретичні знання на практиці, тобто вміти застосовувати елементи аналізу до прочитаного художнього твору.

Пропедевтичний блок шкільної програми із літератури складається з двох етапів – 5–7 класи і 8 клас. У 5–7 класах твори згруповані за жанрово-тематичним принципом, майже до кожної теми заплановано вивчення теоретичного поняття, щоб до 8 класу учні мали відповідну базу, необхідний обсяг знань, який дасть змогу перейти до шкільного аналізу художнього твору. Програму

8 класу методист вважає другим етапом вивчення теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури. Восьмий клас виконує роль сполучної ланки між пропедевтичним і історико-літературним блоками програми. У цьому класі дається мініатюрна модель літературного процесу, що в доступній для учнів формі репрезентує основні фази його розвитку. Тому водночас поглиблюються знання теоретико-літературних понять, здобуті в попередніх класах, і здійснюється підготовча робота для засвоєння курсу на історико-літературній основі в старшій школі [348]. Ретельне вивчення теоретико-літературних понять на цих етапах забезпечить якісне підґрунтя для розуміння більш складних художніх творів на завершальному етапі, який припадає на 9–11 класи. На цьому етапі вони стають об'єктом планомірного систематичного засвоєння, яке здійснюється з урахуванням базових знань, здобутих під час попереднього курсу. Окрім того, вивчення теоретичних понять на уроках літератури насамперед спрямоване на забезпечення загальних завдань цієї дисципліни в цілому, на формування вмінь якісно й ефективно використовувати різні шляхи шкільного аналізу художніх творів.

Окрім того, науковці-методисти зазначають, що кожне теоретико-літературне поняття має численні ознаки, проте в межах шкільного курсу літератури має бути встановлений обов'язковий мінімум, до якого входить лише частина характерних рис. О. Бандура зазначає, що ці ознаки відбираються за відповідними принципами, зокрема вони мають:

- правильно, достатньо повно розкривати сутність самого поняття й відповідного художнього явища;
- бути доступними учням певного віку та певних пізнавальних можливостей;
- бути цінними в освітньо-виховному аспекті;
- забезпечувати належну основу для вироблення в школярів практичних умінь і навичок [102].

Учитель літератури має враховувати, що кожне теоретичне поняття не відкривається учням відразу в наперед визначеній об'ємності, а формується поступово: простіші ознаки засвоюються раніше, складніші – згодом. Так, у 5 класі учні довідуються, що літературний портрет – це опис зовнішності дійової особи; у 6 класі

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

засвоюють його найпростіші художні функції; у 7 класі дізнаються про те, що портрет є одним із засобів творення образів-персонажів.

У працях з дидактики зафіксовано, що систематизовані знання може дати лише системне викладання, а спонтанне, принагідне – призводить до безсистемного нагромадження знань у пам'яті учнів. Методисти дійшли одностайної думки, що системність викладання будь-якого предмета передбачає два основні моменти: певний порядок подання навчального матеріалу й взаємозв'язок усіх його частин. Визначений програмою порядок вивчення теоретичних понять у шкільному курсі літератури порушувати не потрібно й недоцільно. Однак необхідно відновлювати втрачені зв'язки між окремими поняттями. Отже, завдання учителя полягає в тому, щоб, зберігаючи структуру шкільного курсу літератури, подолати спонтанність викладання теоретичних понять.

О. Бандура зазначала, що в сучасній шкільній методиці навчання панує системно-структурний спосіб подання теоретико-літературних знань, який передбачає три ступені систематизації знань учнів з теорії літератури.

Перший ступінь полягає в розкритті сутності кожного поняття, установленні внутрішніх зв'язків його з іншими однорідними дефініціями, уже засвоєними, унаслідок чого окремі поняття, що вивчаються в різний час і на різному художньому матеріалі, об'єднуються в певні групи знань. Так, розкриваючи учням ознаки епітета, варто з'ясувати, чим цей троп подібний до порівняння (ознаки, художні функції) і чим від нього відрізняється. Зазначений прийом зіставлення треба застосовувати й під час вивчення в 6 класі гіперболи, алегорії, уособлення, синекдохи, іронії, унаслідок чого ці зображувально-виражальні засоби об'єднуються у 8 класі в одну групу – «Тропи» [102].

На другому етапі систематизації необхідно розкрити спільне й відмінне в близьких групах понять, що були сформовані паралельно. Наприклад, в учнів 7 класу достатньо сформовані групи лексичних («Тропи») та синтаксичних («Фігури») образотворчих засобів, а тому їх можна об'єднати в підрозділ системи – «Художні засоби мови». На цьому етапі методисти рекомендують відводити частину уроку для систематизації знань учнів.

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

На третьому ступені всі підрозділи та окремі групи вчитель має об'єднати в чітку систему, яка відповідає структурі самої науки – теорії літератури. Так, підрозділ «Художні засоби мови» разом з двома іншими («Композиція», «Віршування») становить один розділ – «Художній твір», який об'єднується з трьома іншими розділами науки. На цю роботу можна відвести окремі уроки з тих, що передбачені програмою для повторення.

Отже, через установлення внутрішніх зв'язків між однорідними поняттями та їх групами відновлюється й порядок розміщення цих понять, що існує в теорії літератури. Описаним шляхом досягається формування системи знань учнів, структура якої відповідає структурі самої науки. Саме в цьому й полягає специфіка системного викладу теоретико-літературних відомостей, що вивчаються в шкільному курсі спонтанно.

На думку А. Ситченка, теорія літератури реалізується в закладах середньої освіти за навчальними програмами, у яких названа тричі:

- а) як підрозділ монографічної теми;
- б) як складова анотації до монографічної теми;
- в) як державна вимога до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [463].

Л. Мірошниченко зазначає, що з метою здійснення систематичної, послідовної діяльності із засвоєння учнями теоретико-літературного поняття учитель має звертати увагу на анотації до літературознавчих понять у шкільних програмах: «початкове поняття», «поняття», «поглиблене поняття» [348]. Саме вони мають спрямовувати методичну діяльність учителя: так, указівка «дати початкове поняття» означає, що ця дефініція траплятиметься учням уперше, у житті вони також не зверталися до неї, тому доміантними методичними прийомами мають бути слово вчителя, робота з підручником, таблицею, художнім текстом. Завдання учителя – сформулювати в учнів первісне уявлення щодо відповідного теоретико-літературного поняття чи явища.

Настанова «дати поняття» означає, що початкове уявлення щодо цього терміна учні вже мають, витоками можуть бути початкова школа, навколишнє середовище, інші шкільні предмети.

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Рекомендація «поглиблення поняття» передбачає звернення учителя до чинної шкільної програми і з'ясування, скільки разів і в якому класі учні зверталися до цього поняття. Особливу увагу варто звернути на те, у взаємозв'язках із якими творами розглядалася запропонована дефініція. Отже, настанови «дати поняття» і «поглиблення поняття» спрямовують учителя на ефективне використання прийомів актуалізації знань [348].

Як уже зазначалося, з основ літературознавства для вивчення в закладах середньої освіти дібрані поняття, доступні учням певного віку та розвитку, однак це не означає, що вони можуть бути засвоєні учнями з першого пояснення: процес осягнення їх тривалий, складний, нерідко суперечливий. Ще К. Ушинський підкреслював, що поняття формуються поступово в процесі роботи над відповідним навчальним матеріалом [503].

Г. Беленький прослідковує формування теоретико-літературних понять на кількох етапах: початкові стихійні уявлення, потім – цілеспрямоване абстрагування ознак, яке завершується визначенням поняття, і, нарешті, уточнення поняття, уведення його в систему понять і застосування до нового матеріалу. Основними критеріями оволодіння поняттям Г. Беленький вважає критерій єдності узагальнення й конкретизації [48, с. 46–47].

О. Богданова зазначає, що під час розкриття певного теоретико-літературного поняття необхідно дотримуватися такої послідовності:

1. Накопичення фактів, характеристика літературних явищ.
2. Загальне уявлення про ознаки цього явища.
3. Визначення поняття чи встановлення його характерних ознак.
4. Закріплення істотних ознак поняття чи його визначення.
5. Застосування поняття у процесі аналізу літературного явища.
6. Подальший розвиток поняття, збагачення його новими ознаками [67].

Л. Мірошніченко зазначає, що засвоєння учнями теоретичного поняття – це складний і тривалий процес, який забезпечуватиметься створенням ланцюжка методичних прийомів: спостереження, отримання інформації, накопичення навчального матеріалу, вправи у практичному застосуванні нового літературознавчого терміна,

первісне узагальнення, подальший розвиток і поглиблення теоретичного поняття, остаточне узагальнення [347]. Тому очевидно, що в процесі такої діяльності неможливо обмежитися одним уроком. Необхідно, щоб процес засвоєння теоретико-літературних понять тривав упродовж усіх занять з української і зарубіжної літератур.

Г. Токмань вважає, що вивчення теоретико-літературного поняття здійснюється через такі етапи:

1. Читання художнього твору або його уривка.

2. Ознайомлення учнів з новим терміном, що називає озвучене явище, запис його визначення. У кабінеті літератури мають бути сучасні літературознавчі словники. Опрацьовуючи статтю словника, учні опановують різновиди поняття, його характерні ознаки, читають приклади з художніх творів, які є складниками словника.

3. Самостійна робота учнів (індивідуальна, у парах, групова), що передбачає виконання таких завдань:

– знайти відповідне явище в інших художніх текстах, з'ясувати його роль у контексті твору;

– зіставити два твори різних авторів і визначити особливості цього явища в кожному з них (спільне і відмінне);

– з'ясувати традиційне і новаторське у використанні літературного явища у творчості певного письменника;

– пов'язати поняття з певним літературним напрямом, для якого він характерний

– використати у власній творчості [493].

Загалом у сучасній методиці загальноприйнятим є положення про триетапний шлях засвоєння учнями кожного теоретико-літературного поняття:

– нагромадження відповідних спостережень над певними літературними явищами й фактами під час вивчення художніх творів і оглядів розвитку словесного мистецтва;

– пояснення поняття, формулювання визначення;

– збагачення засвоєного поняття новими ознаками й вироблення в учнів умінь користуватися цими знаннями на практиці.

На першому етапі в процесі вивчення літератури вчитель принагідно, але послідовно звертає увагу школярів на відповідні художні факти чи явища. Наприклад, до усвідомлення поняття «композиція» починають готувати учнів ще в початкових класах,

2.2. МІСЦЕ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

коли вчать їх складати план твору, виділяти описи природи, діалоги, визначати дійових осіб тощо. Подібну роботу проводять і в наступних класах на складнішому художньому матеріалі. При цьому вчителі не роблять ніяких узагальнень і не вживають відповідних термінів. Нагромадження первинних уявлень про певне літературне явище чи закономірність може тривати кілька років. За цей час нагромаджуються відомості, що є елементами, ознаками складного поняття; про окремі деталі учні дізнаються з інших навчальних предметів. Так, з «композицією» як способом розміщення й взаємозв'язку всіх частин художнього твору школярі знайомляться також на уроках музики та образотворчого мистецтва.

Є. Пасічник зауважує, що осмислення теоретичних понять відбувається раніше, ніж ознайомлення учнів з їхніми назвами – термінами [393]. Розповідаючи про події, змальовані в художньому творі, учні готуються згодом свідомо пояснити сюжет твору; характеризуючи описи з тексту, інші позасюжетні його елементи, вони наближаються до сприйняття в подальшому поняття композиції.

На другому етапі на основі відповідного матеріалу, тобто твору, на якому подається визначення дефініції, спираючись на попередні спостереження, учитель розкриває доступні школярам ознаки виучуваного поняття. Під час колективної бесіди на уроці виділяють найважливіші з названих ознак, учні за допомогою вчителя формулюють визначення і зіставляють його з тим, що запропоновано в підручнику. Запам'ятовують вони те визначення, яке їм здається кращим. Цей прийом роботи дає можливість уникнути механічного заучування визначень.

Дуже важливо під час пояснення нового теоретико-літературного поняття показати його роль у змалюванні конкретних образів, зокрема дійових осіб виучуваного твору, у розгортанні подій, розкритті теми, вираженні ідеї. Одночасно, з цією ж метою, учитель використовує й інші, споріднені з виучуваним, поняття, засвоєні раніше. Так учні дійдуть висновку, що художні засоби потрібні письменникові для того, щоб правдиво, наочно, яскраво, поетично зобразити події, описи, характери, виразити своє ставлення до них, дати їм певну оцінку, викликати в читача відповідні переживання й роздуми. З цього починається і цим супроводжується формування вміння аналізувати твір у єдності ідейного змісту й художньої форми. Важливо навчити школярів

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

«бачити» й визначати в тексті виучуваного твору прийоми творення – образотворчі засоби, компоненти художньої форми. Літературознавець В. Марко стверджував, що «... ключ до таїни художнього слова й літературного твору в цілому можна знайти лише на перехресті знання теоретичних основ аналізу феномена словесного мистецтва і вміння бачити всю дивовижну конкретику й неповторну оригінальність кожного складника змісту і форми твору» [340].

На третьому етапі засвоєні поняття уточнюються і збагачуються новими ознаками. Практика показує, що знання учнів з теорії літератури можуть стати добре усвідомленими і міцно засвоєними, а вміння користуватися ними достатньо сформованими лише за умови багаторазового переходу від розгляду художнього матеріалу до логічних висновків і навпаки: обґрунтувавши певне теоретичне поняття на основі аналізу відповідних художніх явищ, учитель використовує його під час вивчення інших творів літератури, «видобуває» з цього матеріалу якісь нові для учнів ознаки засвоєного поняття, яке знову застосовує в процесі роботи над художніми творами, збагачує його. Процес застосування знань є складною розумовою діяльністю, яка полягає у взаємодії теоретичних знань та практичних операцій. Чим різноманітніші й численніші форми практичного застосування засвоєних понять, тим міцнішим і повнішим стане засвоєння їх, сформованішими, гнучкішими, мобільнішими навички та вміння. Засвоєння теоретико-літературних понять можна вважати достатнім лише тоді, коли школяр уміє застосовувати свої знання в різноманітних навчальних ситуаціях, на різному навчальному матеріалі, під час аналізу й зіставлення художнього твору, а також у власній творчості: наприклад, писати твори певного жанру з дотриманням його законів, вірші певного розміру, способу римування, строфи.

Отже, методисти довели, що вивчення теорії літератури в закладах середньої освіти не є самоціллю. Воно здійснюється на матеріалі певного художнього твору, проте для міцності засвоєння поняття воно має завжди перебувати в процесі дієвого використання. Оперування літературознавчими поняттями на уроках української літератури сприятиме глибшому усвідомленню художнього твору, ефективнішому здійсненню його аналізу, а отже, сприятиме підвищенню рівня літературної освіти учнів.

2.3. Діагностика готовності студентів-філологів до роботи з теоретико-літературними поняттями

У попередніх підрозділах доведено, що теоретичні поняття є невід'ємною частиною шкільного курсу української літератури, вони є своєрідним інструментарієм для глибшого сприйняття учнями літературних творів, здійснення художньо-ідейного аналізу на уроках української літератури, усвідомлення учнями літературного твору як естетичного феномена, виховання поваги до вітчизняних мистецьких традицій. Однак це можливо лише в тому випадку, якщо вчитель проводить систематичну послідовну роботу, спрямовану на засвоєння літературознавчих понять, розвиток в учнів навичок роботи з ними в процесі аналізу художніх творів.

На жаль, саме ця ланка шкільної літературної освіти є найслабшою: учителі нерідко самі недостатньо володіють теоретичним матеріалом і не знають шляхів формування в учнів основ для естетичного розуміння літератури. На практиці часто зустрічаються крайнощі, до яких вдаються словесники: або вивчення теоретичних понять перетворюється на «річ у собі», окрім якої на уроці вже нічого не залишається, або, навпаки, вони нехтують теоретичними поняттями на уроці, а розгляд твору перетворюється на суцільне філософування, надмірне чуттєве захоплення твором, переказ змісту твору чи «потік думок учителя й учнів з приводу ...».

На основі врахування вищезазначених аспектів було проведено констатувальний експеримент, спрямований на з'ясування реальної ситуації, яка склалася в закладах середньої освіти на сьогодні; визначення рівня готовності майбутніх учителів української літератури до використання теоретико-літературних понять у процесі шкільного аналізу літературних творів. С. Сисоєва, характеризуючи значення констатувального експерименту в педагогічних дослідженнях, зазначає, що він проводиться з метою

виявлення поточного (загального) стану навчально-виховного процесу або певного педагогічного явища та його структурних елементів, які були визначені до експерименту і не змінювались [455].

Зокрема було сформульовано такі завдання констатувального експерименту:

- підібрати й розробити інструментарій для педагогічної діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями;

- провести діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями в умовах традиційної професійної підготовки;

- проаналізувати й узагальнити отримані результати, обґрунтувати необхідність розроблення й упровадження в практику професійної підготовки майбутніх учителів української літератури системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Зазначимо, що діагностика здійснювалася на базі четвертого і п'ятого курсів філологічних факультетів закладів вищої освіти. Наш вибір був зумовлений декількома факторами. По-перше, ці студенти вже опанували більшість предметів професійного циклу підготовки вчителів української літератури. Це були дисципліни, спрямовані на оволодіння знаннями з теорії та історії літератури («Вступ до літературознавства», «Історія української літератури», «Історія літературної критики», «Літературне краєзнавство», «Дитяча література»), а також курси, у ході яких студенти вчилися застосовувати ці знання на уроках літератури в закладах середньої освіти («Педагогіка», «Сучасні технології навчання», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури»). По-друге, студенти вже мали досвід проходження педагогічної практики в школі, зокрема п'ять тижнів активної практики в ролі вчителя літератури. Вони спостерігали за роботою вчителів української і зарубіжної літератур та діяльністю учнів, отримали доступ до шкільної документації, готували плани-конспекти уроків, проводили уроки та виховні заходи, відвідували уроки своїх однокласників, здійснювали самоаналіз та аналіз уроків, проведених учителями та однокласниками. Отже, студенти мали можливість оцінити рівень власної готовності до роботи на посаді

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

учителя української літератури загалом і роботи з теоретико-літературними поняттями зокрема, а також усвідомити наявні проблеми, намітити шляхи їх розв'язання.

Констатувальний етап педагогічного експерименту було організовано в процесі аудиторних занять, індивідуальної і самостійної роботи студентів, а також під час виконання завдань фольклорної, літературно-красназавчої, етнографічної, музейної, педагогічних практик. У процесі констатувального експерименту було застосовано різні методи дослідження: опитування студентів і викладачів філологічних факультетів закладів вищої освіти, спостереження за ними під час проведення уроків української літератури, аналіз поданої за результатами педагогічної практики документації, анкетування. Це, на нашу думку, мало забезпечити об'єктивність отриманих результатів і обґрунтованість висновків.

У попередніх підрозділах було обґрунтовано компоненти досліджуваного феномена – готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний). У процесі констатувального експерименту було діагностовано сформованість кожного із них. Так, сформованість мотиваційно-ціннісного компонента зазначеної готовності було перевірено шляхом тривалих педагогічних спостережень у процесі професійної підготовки студентів-філологів; опитувань стосовно ставлення майбутніх учителів-словесників до своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомлення необхідності оперувати літературознавчими поняттями в процесі шкільного аналізу художнього твору; деяких запитань запропонованої анкети (зокрема першого й другого); аналізу результатів науково-дослідної діяльності студентів (зокрема вибір тем для індивідуальних дослідницьких завдань, виступів на спецсемінарах і конференціях різних рівнів, курсових і магістерських проектів).

Ступінь сформованості когнітивно-процесуального компонента (рівень історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних знань та вмінь) було перевірено шляхом аналізу результатів заліково-екзаменаційної сесії з історико-літературних і теоретико-літературних дисциплін, а також порівняння їх з даними державної підсумкової атестації з української літератури й

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

методики її навчання й показниками, отриманими під час вступного тестування на здобуття освітнього ступеня «магістр».

Рівень сформованості операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями (уміння застосовувати здобуті знання й уміння під час шкільного аналізу художніх творів, уміння озброїти учнів знаннями з теорії літератури) було вивчено шляхом спостереження під час педагогічної практики, аналізу студентської документації за результатами практики, аналізу курсових і магістерських робіт, що виконувалися студентами, методичних додатків до них. На з'ясування цього питання були спрямовані також третє, четверте, п'яте запитання анкети.

Перевірка сформованості результативно-оцінювального компонента досліджуваного феномена здійснювалася шляхом аналізу отриманих відповідей на шосте, сьоме, восьме, дев'яте запитання анкети, метою яких було виявлення здатності студентів до рефлексії, самооцінювання власної педагогічної діяльності, планування подальшої роботи, спрямованої на підвищення професійного рівня, усунення недоліків.

Подаємо аналіз отриманих студентських анкет. Зазначимо, що для достовірності експерименту всі анкети були анонімними. До більшості запитань були запропоновані варіанти відповідей, проте студентам було надано можливість висловити і власну точку зору.

Метою першого запитання («Чи варто, на вашу думку, вивчати теоретико-літературні поняття на уроках української літератури» (додаток В.2)) була перевірка, чи усвідомлюють майбутні вчителі необхідність вивчення літературознавчих понять у шкільному курсі літератури, чи розуміють, що без знання учнями теорії літератури неможливе здійснення повноцінного аналізу художнього твору.

Респондентам було запропоновано такі відповіді: «так, оскільки без теорії літератури неможливий повноцінний аналіз творів»; «так, але лише в старших класах профільної школи»; «ні, вважаю, що це даремно витрачений час, який можна використати більш ефективно». Окрім того, їм була надана можливість запропонувати власні відповіді, щоб висловити ставлення до цієї проблеми.

У процесі аналізу студентських відповідей виявлено, що 18% майбутніх учителів української літератури не усвідомлюють

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

необхідність вивчення теоретичних понять на уроках літератури, вони вважають, що цей час можна було б витратити більш ефективно. На думку 23% студентів, робота з літературознавчими поняттями має здійснюватися лише в профільній школі. Це означає, що 41% студентів-філологів не розуміють необхідності вивчення літературознавчих термінів у шкільному курсі літератури. 51% майбутніх учителів української літератури обрали перший варіант, тобто вони згодні з думкою, що повноцінний аналіз літературного твору неможливий без теорії літератури. З огляду на те, що ці студенти є випускниками закладів вищої освіти, цей результат не є задовільним. Окрім того, 8% студентів не визначилися зі своїм ставленням до цієї проблеми.

Деякі студенти-філологи запропонували розгорнуті відповіді на зазначене запитання. Наведемо деякі з них: «Для ефективного й належного аналізу літературних текстів учням потрібні знання з теорії літератури. Без них вони будуть просто переказувати зміст літературного твору. Але вчитель не повинен обтяжувати учнів інформацією з теорії літератури, пропонуючи їм багато понять. Я думаю, що це мають бути основні поняття стосовно жанрів, образної системи і композиції твору» (Катерина, студентка четвертого курсу). «Я проходила педагогічну практику в 10-му класі. Спостерігаючи за навчальним процесом я дійшла висновку, що інформація про розвиток літературного процесу (літературні напрями, стилі) є занадто складною для учнів. Я також відчула труднощі під час пояснення цього матеріалу. Я вважаю, що вивчати такі теми в школі не потрібно» (Марія, студентка п'ятого курсу), «Вивчати теоретико-літературні поняття потрібно, але дозовано, не переобтяжуючи учнів теорією» (Андрій, студент четвертого курсу). Ці відповіді означають, що студенти не усвідомлюють повною мірою необхідність вивчення теоретичних понять в шкільному курсі літератури.

За результатами спостереження під час педагогічної практики, майбутні учителі української літератури, відповідаючи на друге питання анкети, мали указати, чи працюють учителі з теоретико-літературними поняттями на уроках літератури, реалізуючи вимоги шкільної програми.

Їм було запропоновано такі варіанти відповідей: «так, пояснюють нові відповідно до шкільної програми й актуалізують

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

знання про вже засвоєні поняття, формують навички роботи з ними під час аналізу творів»; «так, пояснюють нові відповідно до шкільної програми, але недостатньо приділяють уваги повторенню вже відомих понять, роботі з ними»; «ні, учителі не завжди реалізують вимоги шкільної програми щодо засвоєння учнями теоретико-літературних понять»; «забагато приділяють уваги теоретичним поняттям, занадто теоретизують матеріал».

На основі студентських відповідей зроблено висновок, що кожен учитель по-своєму підходить до вивчення літературознавчих термінів та понять, бо має виконувати вимоги шкільної програми, дати учням хоча б мінімум теоретичних понять, який закладено в програмі.

За результатами анкетування зроблено висновок, що лише 15% учителів приділяють необхідну увагу літературознавчим поняттям, як новим, так і вже засвоєним учнями упродовж попереднього шкільного курсу літератури. Вони постійно активізують знання, уміння й навички учнів, використовують їх під час аналізу нових творів. 20% учителів літератури пояснюють нові теоретичні поняття відповідно до шкільної програми, але недостатньо приділяють уваги повторенню вже відомих понять, роботі з ними. Вони пояснюють це недостатньою кількістю годин, що відводяться на вивчення художніх творів, а також відсутністю інтересу учнів до теоретичних понять. На жаль, переважна більшість учителів (близько 50%) не повною мірою реалізують вимоги шкільної програми щодо засвоєння учнями понять з теорії літератури. Інколи вони роблять це свідомо й цілеспрямовано, зазначаючи, що зекономлений за рахунок теоретичних понять час використовують на інші види навчальної діяльності. Подекуди зізнаються, що не компетентні в цьому питанні й відчують труднощі під час відбору навчального матеріалу, методів і прийомів навчання. Урешті-решт 15 % учителів забагато приділяють уваги теоретичним поняттям, занадто теоретизують матеріал, подають його дистанційовано, відокремлено від художнього твору, як самоцінне явище. Цим самим вони порушують дидактичні принципи – наочності, системності, зв'язку теорії з практики.

Наводимо приклади розгорнутих відповідей на друге запитання анкети: «На мій погляд, не варто перетворювати урок на інтерпретацію літературознавчих термінів, учитель повинен

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

зробити все для того, щоб знання з теорії літератури стали інструментом для розуміння і аналізу художнього твору» (Наталя, студентка четвертого курсу), «Під час проходження педагогічної практики я проводила спостереження за роботою учителя і дійшла висновку, що вона недостатньо приділяє уваги роботі з уже засвоєними поняттями, саме тому учні їх практично не знають. Наприклад, один раз пояснивши біля дошки процедуру визначення віршового розміру, учителька не відвела час на формування цього вміння в учнів, не зверталася до цієї теми на наступних заняттях. Я помітила, що не всі учні зрозуміли, як визначати віршовий розмір» (Ірина, студентка четвертого курсу). «Педагогічну практику я проходила в десятому класі. Аналізуючи поезію, я прагнула активізувати знання учнів про тропи та фігури і з'ясувала, що переважна більшість старшокласників знають лише епітет та гіперболу, деякі змогли пояснити, що таке метафора та алегорія. На мою думку, проблема полягає в тому, що вчитель недостатньо часто звертається до цих понять» (Марія, студентка п'ятого курсу).

Метою третього, четвертого і п'ятого запитань анкети було з'ясування власного досвіду студентів щодо роботи з теоретичними поняттями. Зокрема їм було запропоновано дати відповідь на запитання, чи зверталися вони до теоретичних понять під час проходження педагогічної практики, у яких конкретно випадках, а також, які методи і прийоми використовували в процесі роботи.

На третє запитання 90 % студентів відповіли, що здійснювали роботу з теоретичними поняттями на уроках літератури, 10 % студентів зазначили, що вони не мали такого досвіду. Під час приватної бесіди вони пояснили це кількома факторами: по-перше, указівками вчителя, який порадив практиканту не зосереджувати увагу на цьому аспекті; по-друге, власною неготовністю до роботи з теоретичними поняттями. Вони зазначали, що не знають, як увести цей матеріал у загальний хід уроку, пов'язати його з практичним матеріалом, доступно пояснити учням.

У процесі відповідей на четверте запитання анкети студенти зазначали, що здебільшого зверталися до теоретико-літературних понять під час аналізу художніх творів (48% відповідей); у процесі пояснення нового матеріалу (30 %); під час перевірки домашнього завдання (20%). Значно рідше вони працювали з літературознавчими поняттями у процесі вивчення оглядових тем та біографії

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

письменника (по 5 і 7 % відповідно). Такі показники пояснюються тим, що в деяких анкетах було по кілька варіантів відповіді.

Серед методів, які вони використовували в процесі роботи з теоретичними поняттями, майбутні учителі української літератури називали роботу з підручником, роботу з літературознавчими словниками, роботу з учнівськими словниками, спостереження над художнім твором, коментоване читання, лекцію, розповідь учителя, бесіду, роботу зі схемами й таблицями, які є в кабінеті української літератури, а також виготовленими власноруч.

За результатами педагогічної практики студенти мали дійти висновку щодо рівня власної готовності до роботи з теоретичними поняттями на уроках літератури. У процесі дослідження для зручності самооцінювання студентам було запропоновано чотири рівні готовності майбутніх учителів до вивчення теоретичних понять у шкільному курсі літератури: високий, середній, достатній і початковий. У процесі анкетування з'ясовано, що лише 8 % студентів-філологів вважають, що володіють знаннями й уміннями, необхідними для роботи з теоретичними поняттями, на високому рівні; переважна більшість відносять себе до середнього чи достатнього рівня (відповідно 37 і 33 %). 22 % після проходження педагогічної практики усвідомили, що наявних знань, умінь і навичок недостатньо для здійснення повноцінного шкільного аналізу художніх творів.

На запитання сьоме «Чи допомогла Вам педагогічна практика підвищити рівень готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями» 67 % респондентів відповіли «так», 15 % – «ні», решта дали розгорнуті відповіді, наприклад: «Педагогічна практика не вплинула на рівень моєї підготовки до аналізу теоретико-літературних понять, оскільки вчитель не зосереджувала мою увагу на цьому аспекті, не давала порад стосовно методів і прийомів роботи з ними» (Ірина, студентка четвертого курсу), «Під час проведення залікового уроку у 6 класі ЗОШ №35 м. Чернігова за творчістю Т. Шевченка, аналізуючи поезію «Мені тринадцятий минало» я не реалізувала вимоги шкільної програми щодо поняття контрасту, хоча запланувала це, бо боялася, що не зможу пояснити це зрозуміло для шестикласників, не зможу підібрати оптимальний метод. Тому вважаю, що практика не вирішила проблему роботи з

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературознавчими поняттями на уроці літератури» (Марина, студентка четвертого курсу).

Серед труднощів, які вони відчували в процесі роботи з літературознавчими поняттями, студенти-філологи називали: недостатній рівень володіння теоретичними знаннями (20 % відповідей від загальної кількості анкет); труднощі в процесі відбору ознак поняття, які потрібно подати учням (40 %); проблеми з підбором методів і прийомів для роботи з теоретичними поняттями (24 %); труднощі під час формування в учнів навичок роботи теоретичними поняттями (22 %). Зазначимо, що для деяких студентів ця проблема є комплексною, оскільки вони обирали кілька варіантів відповідей.

У дев'ятому запитанні (додаток В.2) студентам було запропоновано розташувати теоретичні поняття в послідовності зростання складності роботи з ними. Виділено такі тематичні блоки літературознавчих понять: сюжет і композиція художнього твору, художні засоби, роди і жанри літератури, літературний процес, ритміка і строфіка, література як художньо-естетичний феномен.

Як свідчать відповіді майбутніх учителів української літератури, найбільш складними для них є блоки «Література як художньо-естетичний феномен» і «Літературний процес». Поняття і явища, пов'язані з сутністю художньої літератури, розглядаються на оглядових заняттях, які проводяться на початку навчального року. У процесі опитування студенти зазначають, що учителі часто ігнорують ці теми, оскільки вони складні для учнівського сприймання, містять переважно теоретичний матеріал, не передбачають текстуального аналізу художніх творів.

Блок «Літературний процес» був уведений до шкільних програм лише в 90-х роках ХХ ст. Цей матеріал характеризується високим рівнем абстрагування, відсутністю усталеної точки зору на окремі явища, нечіткістю меж між ними. Цей блок вводиться в старших класах, коли учні вже оволоділи відповідними знаннями з усіх інших блоків, а також мають досвід аналізу художніх творів. Студенти зазначали, що учителі відчувають суттєві труднощі під час відбору матеріалу для пояснення характерних найвиразніших ознак літературного напрямку, у процесі аналізу зразків художніх творів, які презентують різні художні системи.

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

На другому місці за рівнем складності для майбутніх учителів за результатами аналізу анкет стоїть блок «Художні засоби». Студенти пояснюють, що для ефективної роботи з ними потрібно насамперед знати велику кількість тропів і стилістичних фігур, уміти знаходити їх у текстах, а також формувати в учнів уміння й навички їх аналізу. Окрім цього, треба пояснити учням, яку функцію виконує художній засіб у кожному конкретному творі, навчити їх розуміти, для чого автор вживає той чи інший троп.

Решту компонентів студенти розташовували по-різному відповідно до власних знань, досвіду практичної діяльності, сфери інтересів.

Студенти також мали пояснити в анкеті, яку наочність вони використовували в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями. Більшість із них зазначили, що це були таблиці і схеми, які зберігаються в кабінеті літератури (25 %), тобто або виготовлені вчителем, або видані друком у видавництвах; власноруч створені таблиці і схеми (35 %); твори інших видів мистецтв (37%). Вони зазначали, що підбирали наочність у кожному конкретному випадку відповідно до навчального матеріалу й характерних ознак поняття, яке мають засвоїти учні. Зазначимо, що використання творів суміжних мистецтв обумовлювалося матеріально-технічним забезпеченням. 7 % майбутніх учителів вказали, що не використовували наочність, бо вважали це недоцільним.

В анкеті студентам також було запропоновано запитання стосовно шляхів покращення їхнього професійного рівня у сфері роботи з теоретичними поняттями.

Пропозиції були такими: приділяти більше уваги методам і прийомам роботи з теоретичними поняттями на заняттях з методики навчання української літератури, упровадити спецкурс «Методика вивчення теоретичних понять на уроках української літератури», підготувати список літератури, яку студенти-практиканти можуть використовувати в процесі роботи з літературознавчими поняттями, розробити методичний посібник для майбутніх учителів.

Пропонуємо відповіді на це запитання анкети: «Вважаю, що потрібно більше практичної підготовки в університеті, демонстрації доцільних прийомів та методів роботи з теоретичними поняттями» (Наталія, студентка четвертого курсу), «В університетських курсах під час розгляду окремих понять потрібно здійснювати розгляд на

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

основі творів української і зарубіжної літератури» (Владислав, студент п'ятого курсу), «Під час практичних занять з методики навчання української і зарубіжної літератур потрібно більше часу відводити на моделювання фрагментів уроків з вивчення літературознавчих понять» (Юрій, студент четвертого курсу).

Водночас частина студентів узагалі не зрозуміла зазначене запитання: вони давали рекомендації щодо покращення роботи з теоретико-літературними поняттями у шкільному курсі української літератури.

Узагальнюючи відповіді анкети, зазначимо, що в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на вчителя чекають дві проблеми. Перша – суто літературознавча. Більшість літературознавчих понять по-різному трактуються у словниках і довідниках, немає їх усталених визначень, певних характеристик. А ті визначення, які подаються в словниках, складні для розуміння учнів, містять багато різних ознак, які здебільшого не потрібні ні учням, ні вчителям. Тому учитель відчуває труднощі під час відбору ознак поняття, які варто подати учням.

Друга проблема – суто методична. Учитель має розв'язати такі питання: як зробити вивчення цих понять органічною складовою уроку? Як зробити їх зрозумілими для учнів? Як спонукати учнів не просто вивчати визначення напам'ять, а глибоко зрозуміти їх, застосовувати набуті знання на практиці? Як пояснити поняття з теорії літератури доступною й зрозумілою для школярів мовою? Усі ці питання кожен з учителів має вирішувати самостійно відповідно до вікового і розумового розвитку учнів, вимог шкільної програми, власного педагогічного досвіду, наявного методичного інструментарію.

Ще одним завданням констатувального зрізу було проаналізувати навчальні плани й типові програми з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних дисциплін, наявну наукову та навчально-методичну літературу, що впливає на ефективність підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

З цією метою було проаналізовано понад сто навчальних планів і програм різних закладів вищої освіти та констатовано:

– кількість годин, відведена на вивчення історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних

РОЗДІЛ 2. РОБОТА З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

навчальних курсів подекуди суттєво відрізняється в різних закладах вищої освіти, а також обсяг дисципліни, указаний в освітньо-професійній програмі, не завжди збігається з навчальними планами закладів вищої освіти;

– відбувалося скорочення аудиторних годин, водночас не надавалося належної уваги самостійній роботі із зазначених курсів;

– відсутність типових програм, затверджених Міністерством освіти і науки, призвела до того, що кожний викладач, читаючи зазначені курси без належного науково-теоретичного обґрунтування, суб'єктивно структурував і здійснював змістове наповнення курсів, розподіляв теми і завдання між аудиторними й позааудиторними годинами.

Критичний аналіз наявної наукової та дидактико-методичної літератури дав змогу констатувати, що підручників і посібників з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних дисциплін недостатньо для послідовного й цілеспрямованого формування досліджуваної готовності, частина з них вийшла друком ще в радянський період або в 1990-ті роки, а отже, потребує перегляду й оновлення відповідно до сучасного рівня розвитку відповідних галузей науки. Варто зазначити, що упродовж попереднього десятиліття відбулися суттєві зміни: чимало науковців долучилося до проблеми розроблення навчально-методичного забезпечення вказаних курсів, вийшло друком чимало видань, які висвітлюють ті аспекти історико-літературної і теоретико-літературної наук, що досліджувалися в попередні періоди тенденційно або не вивчалися взагалі.

Істотні напрацювання щодо підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями й забезпечення вчителів-практиків методичними матеріалами в зазначеній сфері належать науковцям, які створили низку монографій, підручників, навчальних посібників для вчителів, студентів та магістрантів закладів вищої освіти.

Водночас варто назвати низку проблем, які вимагають термінового розв'язання, як-от:

– оновлення та перевидання наявної історико-літературної, дидактико-методичної літератури відповідно до сучасних літературознавчих досліджень, розвитку вітчизняного літературного

2.3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

процесу, тенденцій розвитку закладів середньої освіти, основних ідей гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації освіти;

– створення нових навчально-методичних посібників і підручників на засадах компетентнісного підходу, оскільки це забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями основами професійної компетентності;

– виокремлення в навчально-методичних посібниках і підручниках з дидактико-методичних дисциплін розділів, метою яких є формування основ пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української літератури;

– створення підручників та навчально-методичних посібників, які дають змогу підготувати майбутніх учителів до роботи з літературознавчими поняттями в умовах варіативності змісту середньої освіти;

– виокремлення матеріалу в сучасних підручниках і посібниках, який передбачає ознайомлення студентів з різними науковими поглядами, підходами з метою формування нового типу професійного мислення майбутнього вчителя закладів середньої освіти;

– структурування змісту підручників і посібників на основі модульно-блокового підходу з метою активного сприяння підвищенню ролі самоосвіти майбутніх фахівців;

– створення сучасних підручників і навчально-методичних посібників на інтеграційній основі, за якими студенти-філологи зможуть оволодіти знаннями, уміннями й навичками оперування літературознавчими поняттями, методами і прийомами роботи з ними на уроках української літератури.

Підсумовуючи, зазначимо, що оскільки одним із завдань констатувального етапу дослідження було зафіксувати наявний стан системи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями як важливої передумови проведення формувального експерименту, то зроблено висновок, що ситуація, яка склалася в професійній освіті на сучасному етапі, вимагає якісно нових підходів до оновлення цього процесу.

Висновки до другого розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що теорія літератури дає учням інструментарій для художньо-ідейного аналізу літературних текстів, опанування їхньої ідейно-тематичної основи й мистецької форми.

У шкільну програму теоретико-літературні поняття вводяться за принципами доступності школярам певного віку і зв'язку з вивченням того твору, у якому є відповідний художній матеріал, тобто встановлюються зв'язки між теоретико-літературним, художнім та історико-літературним матеріалом. Водночас порушується системність у засвоєнні учнями літературознавчих понять, що призводить до хаотичного нагромадження матеріалу, відсутності уявлення про взаємозв'язки між окремими поняттями та їхніми групами, що позначається на сформованості умінь здійснювати художньо-ідейний аналіз літературного твору зокрема і якості шкільної літературної освіти загалом.

Проведений аналіз методичних класифікацій літературознавчих понять і етапів їх засвоєння учнями на уроках української літератури, ступенів систематизації засвоєних понять дав змогу дійти висновку щодо необхідності системного викладу теоретико-літературних відомостей, що вивчаються в шкільному курсі, для забезпечення якісного й ефективного аналізу художніх творів.

З'ясовано, що до найскладніших для учнівського сприйняття літературознавчих термінів належать загальнопоетикальні поняття, які відображають загальні ознаки літератури як науково-мистецького феномена, а також терміни, що пов'язані з закономірностями літературного розвитку (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям). Суттєві труднощі відчувають учні під час пошуку художніх засобів у літературному тексті й пояснення їхніх функцій, формулювання теми й ідеї твору, визначення ритмомелодики віршових творів, характеристики засобів творення образів. Це підтверджує необхідність здійснення послідовної систематичної діяльності, спрямованої на формування в

учнів системи теоретико-літературних знань і умінь оперувати ними в процесі художньо-ідейного аналізу.

До загальних методичних принципів, на яких базується робота з теоретико-літературними поняттями в закладах середньої освіти, належать такі: науковості, наступності, доступності, багатозначності, історизму, типологічних взаємозв'язків, опори на культурологічний контекст, співвідношення теоретичних понять з художніми творами, явищами, спадщиною митців, твори яких вивчаються.

Доведено, що велике значення для успішного засвоєння учнями відомостей із теорії літератури має здійснення міжпредметних зв'язків, а також наочність, яка може бути трьох основних видів: художні тексти, зразки суміжних мистецтв і таблиці.

У ході констатувального експерименту на основі використання комплексу емпіричних і статистичних методів вивчено реальний стан сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями на основі педагогічної діагностики мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального.

Проведений констатувальний експеримент засвідчив недостатній рівень сформованості компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а також підтвердив необхідність реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями відповідно до методологічних підходів, що є підґрунтям зазначених процесів, і сучасного стану розвитку середньої і вищої освіти в Україні.



РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

- 3.1. Обґрунтування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.
- 3.2. Зasadничі принципи формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями.
- 3.3. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Висновки до третього розділу.



3.1. Обґрунтування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями

Розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями потребувало, насамперед, визначення теоретичних засад дослідження. Зазначимо, що обґрунтування концептуальних засад дослідження дало змогу побудувати трирівневу структуру:

– *методологічний рівень* розкриває взаємозв'язки різних наукових підходів у розв'язанні проблеми формування готовності майбутніх учителів-україністів до роботи з літературознавчими поняттями. Наголосимо, що ефективність вирішення проблеми дослідження забезпечується застосуванням комплексу методологічних підходів, основними з яких є компетентнісний, синергетичний, аксіологічний, що дало змогу усебічно й комплексно підійти до розв'язання досліджуваного питання;

– *теоретичний рівень* охоплює історико-літературний, теоретико-літературний і дидактико-методичний рівні. Теоретико-літературний рівень складає наукову основу дослідження, дає літературознавчий матеріал, який потребує адаптації відповідно до завдань педагогічного дослідження. Історико-літературний рівень сприятиме формуванню наукового світогляду майбутніх учителів української літератури, усвідомленню ними основних тенденцій і явищ світового й вітчизняного літературних процесів, розумінню історичного, суспільного, культурологічного контекстів аналізу художнього твору, прослідковуванню динаміки розвитку окремих мистецьких стилів, літературних родів, жанрів; ознайомленню з творчістю видатних персоналій вітчизняного літературного процесу.

Методисти наголошують [102] на необхідності розрізнення понять: літературознавчий і шкільний аналіз. Спільним для обох

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

видів аналізу є об'єкт дослідження (художній твір), сутність цього дослідження (сплав науки й мистецтва), конкретно-історичний підхід до аналізу й деякі прийоми. Водночас завданням літературознавчого аналізу є виявлення ідейно-художньої сутності твору, його художньої якості, оцінення твору як літературного явища, визначення його місця в доробку письменника й літературному процесі.

Мета шкільного аналізу – розкрити художньо-ідейне багатство літературного твору, навчити школярів самостійно розбиратись у ньому, розвивати читацький талант, підносити рівень читацької культури [102]. Отже, проводячи шкільний аналіз, учитель має зважати на здобутки літературознавства, творчо їх використовувати. Саме тому важливим є дидактико-методичний рівень, який дасть змогу забезпечити проведення шкільного аналізу художнього твору. У межах цього рівня було виділено дві складові – загальнодидактичну й методичну.

Загальнодидактичний рівень охоплює систему психолого-педагогічних ідей, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів, передбачає опору на закономірності, принципи дидактики, які лежать в основі педагогічного дослідження, є базою для розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, відбору форм, методів і засобів формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Конкретнонауковий (методичний) рівень стосується безпосередньо професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, їхнього особистісного і професійного становлення, взаємозв'язку теорії і практики літературознавчих і психолого-педагогічних дій як підґрунтя для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. У контексті цього рівня передбачено визначення оптимального методичного інструментарію для формування досліджуваного феномена в майбутніх учителів-словесників.

У межах теоретичного рівня було обґрунтовано категоріально-понятійний апарат дослідження, проаналізовано структуру досліджуваного феномена, розкрито сутність, зміст, етапи,

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

закономірності і принципи процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

– *практичний рівень*, що передбачав моделювання й експериментальну перевірку системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, розроблення нормативно-правового, науково-теоретичного, змістово-процесуального, навчально-методичного, оцінювально-діагностичного забезпечення цього процесу.

Варто зазначити, що формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями здійснюється на засадах цілісності й системності, прогностичності, інноваційності, інтеграції української і зарубіжної літератур, логічної взаємодоповнюваності науки й мистецтва, з урахуванням принципів відкритості, надпредметності, диференційованості, діалогічності, спрямованості на перехід від наслідувально-репродуктивних дій до творчих новаторських способів розв'язання професійних завдань, вибору шляхів, способів шкільного аналізу, форм, методів і засобів навчання, адекватних родо-жанровій і стильовій природі художніх текстів, настанови на особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів-словесників, зорієнтованості на роботу з текстом на основі урахування рівнів його сприймання, розуміння й усвідомлення учителем і учнями.

Упровадження системи відбувалося через три етапи. Завдання дослідження полягало в тому, щоб для кожного етапу визначити оптимальний методичний інструментарій, спираючись при цьому на такі вимоги: необхідність виявлення еволюції проблеми вивчення теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури, аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, прогнозування подальшого дослідження зазначених аспектів на основі використання такого поєднання методів, за допомогою якого можна отримати позитивний результат щодо формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Відібраний методичний

інструментарій мав забезпечити вибір оптимальної системи засобів для розв'язання обраної педагогічної проблеми.

Під час першого – аналітико-констатувального – етапу (2011–2013 рр.) на основі теоретичного аналізу суспільних запитів, нормативно-законодавчих документів, наукових праць із питань теорії і методики професійної підготовки вчителів української літератури, а також методики навчання української літератури сформульовано наукову проблему, визначено її актуальність, встановлено об'єктивні суперечності, що постали між суспільними потребами й реальним станом освітньої підготовки фахівців. Зокрема проаналізовано праці В. Андрущенка [14–18], Л. Базиль [27], О. Дубасенюк [157], І. Зимньої [174–172], І. Зязюна [181; 182], В. Краєвського [230; 231], В. Кременя [235; 234], Н. Кузьміної [248; 249; 245], В. Лугового [321–327], Н. Ничкало [372–375], О. Семеног [443], С. Сисоєвої [457–460], А. Хуторського [513–517], пов'язані з розкриттям проблем професійної підготовки майбутніх учителів, реалізації методологічних підходів у системі вищої педагогічної освіти, особистісного і професійного розвитку фахівців.

На цьому етапі здійснено педагогічне спостереження й узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в закладах вищої освіти; організовано прогностичні експериментальні дослідження, під час яких виокремлено діагностичні й моніторингові методики, напрями, форми, методи і прийоми ефективної організації професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. На основі цих досліджень діагностовано стан зазначеного питання в практиці діяльності закладів середньої і вищої освіти, а також сформульовано гіпотезу, визначено основні шляхи розв'язання проблеми дослідження. З цією метою встановлено міждисциплінарні взаємозв'язки на концептуальному, категоріально-понятійному й практично-діяльнісному рівнях, визначено особливості інтеграції різних галузей науки й мистецтва («Філософія», «Мистецтвознавство», «Історія України», «Культурологія», «Естетика», «Логіка», «Загальна психологія», «Вікова й педагогічна психологія», «Аналіз художнього твору», «Вступ до літературознавства», «Історія зарубіжної літератури», «Історія української літератури», «Методика навчання української

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

літератури», «Історія української і зарубіжної культури», фахові практики, науково-дослідна діяльність студентів-філологів).

Важливим аспектом дослідження було розроблення матеріалів для проведення констатувальних зрізів (комплексні опитувальники, комплекти завдань, тестів, тексти для виконання літературознавчого аналізу творів різних жанрів і стилів, завдання для навчальних і наукових досліджень). У контексті констатувального експерименту було також проаналізовано навчальні й робочі програми з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних дисциплін. Окрім того, було досліджено студентські навчальні й науково-дослідницькі роботи (навчальні і творчі проекти, доповіді, реферати, художньо-ідейний аналіз літературних творів різних жанрів), виконані з метою перевірки їхньої готовності до оперування літературознавчими поняттями на уроках української літератури в закладах середньої освіти. Зазначені роботи виконувалися під час семінарських, практичних занять із навчальних дисциплін гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного і практичного циклів професійної підготовки, фольклорно-етнографічної, літературно-краєзнавчої, педагогічної та музейної практик.

На основі узагальнення отриманих результатів констатувального етапу педагогічного експерименту було зроблено висновок: наявна на сучасному етапі система професійної підготовки майбутніх учителів української літератури потребує реформування з метою формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями в процесі шкільного аналізу художнього твору, що забезпечуватиме оволодіння учнями знаннями з теорії літератури, ефективного здійснення ними шкільного аналізу літературних текстів для глибшого засвоєння їхнього художньо-ідейного змісту.

За результатами теоретичного осмислення практичного досвіду вітчизняних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх учителів української літератури, а також результатів констатувального етапу педагогічного експерименту сформульовано концептуальні засади й гіпотезу дослідження, розроблено систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями,

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

визначено підходи до її реалізації у процесі професійної підготовки. У ході дослідження з'ясовано, що формування досліджуваної готовності характеризується власною динамікою і внутрішньою логікою й послідовністю.

Визначено основні чинники формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а саме:

– суспільно-історичні, соціально-психологічні й соціокультурні явища і процеси, що обумовлюють мотивацію, особистісні і професійні ціннісні орієнтири, світоглядні переконання майбутніх учителів-словесників на сучасному етапі;

– здійснення професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах кредитно-модульної системи навчання в контексті реалізації засадничих положень Болонської системи, а також на основі вітчизняного законодавчого й нормативно-правового забезпечення;

– узгодженість стратегічної мети у викладанні дисциплін гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного, практичного циклів – формування зазначеної готовності в майбутніх учителів-україністів;

– практико зорієнтована спрямованість освітнього процесу на формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи з літературознавчими поняттями;

– особливості змісту й форм організації освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти, поєднання традиційних і інноваційних форм і методів навчання;

– наявність необхідного науково-методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями як складного й цілісного особистісно-професійного феномена;

– відповідність сучасному рівню розвитку інформаційного суспільства, що потребує активного впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів;

– потреба в упровадженні елементів дистанційної освіти в професійну підготовку майбутніх учителів української літератури, розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення;

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– набуття в процесі професійної підготовки досвіду навчальної, науково-дослідницької, інтерпретаційної, педагогічної, планувальної, оцінювальної, рефлексивної діяльності, що стане підґрунтям для професійної підготовки майбутніх учителів української літератури;

– діалогічність і рефлексивність у спілкуванні суб'єктів освітнього процесу в закладах вищої освіти;

– урахування в процесі професійної підготовки й подальше формування індивідуально-особистісних рис майбутніх учителів української літератури, оскільки окрім загальнопедагогічних вимог до учителя будь-якого предмета (моральних (патріотичність, толерантність, любов до дітей, такт, доброта, справедливість); організаторських (уміння керувати дитячим колективом, вести урок, організовувати позакласну роботу з предмета, учити школярів самоорганізації для виконання самостійної роботи); психологічних (оптимістичність, енергійність, цілеспрямованість, почуття гумору, естетичний смак)), до вчителя української літератури ставляться специфічні вимоги, реалізацію яких мають забезпечити заклади вищої освіти в процесі професійної підготовки, зокрема: знання української художньої літератури; сучасна літературознавча компетентність; риторична майстерність; артистичні здібності; постійний особистісний саморозвиток; підвищення власного наукового рівня; життєвий досвід і широкі гуманітарні знання; естетичне чуття, мистецька ерудиція; знання зарубіжної літератури; креативність [493, с. 39–40].

На першому етапі також здійснено упорядкування інструментарію для педагогічної діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями; формулювання загальної і часткових гіпотез; вибір необхідної кількості експериментальних об'єктів (кількість респондентів, навчальних груп, закладів освіти); вибір методів математичного опрацювання результатів експерименту; діагностування дійсного стану сформованості зазначеної готовності в умовах традиційного навчання майбутніх учителів української літератури.

На основі констатувального експерименту сформульовано робочу гіпотезу дослідження: суперечності між потребами

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

нинішнього українського суспільства у висококваліфікованих учителях української літератури, здатних до роботи з літературознавчими поняттями в процесі аналізу художніх творів, і дійсним станом готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями буде розв'язано за умови цілісної спрямованості освітнього процесу в закладах вищої освіти на формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями, що забезпечуватиметься упровадженням системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями і спеціально розробленого навчально-методичного забезпечення.

На другому – моделювально-формувальному – етапі експерименту (2014–2016 рр.) змодельовано систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, апробовано її в межах освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти. На зазначеному етапі визначено наукові підходи й принципи моделювання та функціонування системи розвитку готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, поглиблено й розширено категоріально-понятійний апарат дослідження, обґрунтовано методологічні підходи й теоретичні засади. Наскрізна ідея й сутність навчання за розробленою системою полягає в цілісній зорієнтованості освітнього процесу на поетапне становлення досліджуваного феномена шляхом використання інтердисциплінарної стратегії у викладанні історико-літературних, теоретико-літературних, психолого-педагогічних і методичних курсів, упровадження в освітню підготовку концептуальних ідей компетентнісного, синергетичного, аксіологічного та інших підходів, які були визначені методологічним підґрунтям дослідження, що передбачало оновлення й уточнення мети й завдань навчальних курсів, удосконалення змісту професійної підготовки, використання інноваційних форм, методів і прийомів організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Такі дії забезпечували уведення студентів уже з першого курсу в спеціально створене освітньо-професійне середовище, зусилля всіх залучених суб'єктів якого

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

спрямовані на формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

У здійсненні дослідно-експериментальної роботи особливу увагу зосереджуємо на активізації й актуалізації потенціалу майбутніх учителів української мови і літератури з метою формування їхньої готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями, розвитку індивідуально-особистісних (мотиви, цінності, аналітичні й творчі здібності, професійно-педагогічні задатки, естетичний смак, загальна і професійна культура) та професійно-діяльнісних (професійні знання, уміння, навички) характеристик, подальшої самореалізації, формування індивідуального стилю роботи.

Узагальнюючи вищезазначені твердження, зауважимо, що обізнаність викладачів із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації освітньої діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти, у нашому випадку – професійної підготовки майбутніх учителів української літератури.

У процесі планування формувального етапу педагогічного експерименту першочерговими завданнями було формулювання його мети й завдань, визначення об'єкта, предмета й гіпотези експерименту.

Отже, у контексті нашого дослідження мета формувального експерименту – це перевірка запропонованої гіпотези, теоретичне обґрунтування та встановлення ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Це дало змогу визначити завдання експерименту, як-от: виявлення організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями; розроблення навчально-методичного забезпечення запропонованої системи; експериментальна апробація ефективності зазначеної системи; удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників шляхом упровадження цієї системи.

Реалізація мети, завдань та концептуальних засад дослідження зумовили необхідність розроблення структурно-функціональної

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

моделі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, яка є представленням зазначеної системи.

Насамперед потрібно розглянути особливості тлумачення поняття «модель» у різних галузях науки. Отже, у теорії пізнання модель (з лат. *modus* – міра, франц. *modele* – зразок, еталон, стандарт) розглядається як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, математичних знаків, формул, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами досліджуваного об'єкта [123, с. 276]. У методології науки поняття «модель» означає певну систему визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі [233, с. 498]. За створеною моделлю можна дізнатися про властивості досліджуваного об'єкта, але не про всі, а лише про ті, які є тотожними. Такі властивості називаються суттєвими. Однією з основних вимог, що висувається до моделі, є адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, зокрема основним суттєвими властивостям і параметрам об'єкта [233, с. 516].

Дослідники управлінської діяльності в освіті М. Поташник і В. Лазарєв визначають модель як матеріально-реалізовану чи уявну систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [411, с. 19].

Метод моделювання широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують наукові праці Н. Булгакової [79], В. Краєвського [230], О. Савченко [437], С. Сисоевої [455], Г. Суходольського [484], А. Хуторського [518], Л. Фрідмана [505] та інших учених. Зокрема, В. Краєвський відносить моделювання до теоретичних методів, за допомогою яких здійснюється вивчення будови та механізмів процесу навчання й виховання, логічних структур матеріалу, що засвоюється. Однак, ураховуючи всі переваги цього методу, учений наголошує на необхідності передбачення, що модель, якою б досконалою вона не була, не може відобразити «ті специфічні закономірності поведінки

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

та способи переробки інформації, які характерні для свідомої, соціально зумовленої практичної діяльності людини». Характеризуючи «виникнення» моделі, В. Краєвський стверджує: «Модель – це абстрактне узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [230, с. 268].

Під час проектування структурно-функціональної моделі системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було відображено такі її компоненти: мету, зміст, процес, організаційно-педагогічні умови, етапи експериментального навчання та очікуваний результат (рис. 3.1).

Мета моделі – проектування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в умовах вищої педагогічної освіти.

Відповідно до зазначених методологічних підходів, системність формування зазначеної готовності характеризується такими ознаками:

- цілеспрямованістю процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями;

- наступністю між засвоєнням історико-літературних, теоретико-літературних, загальнопедагогічних, методичних дисциплін та етапами професійної підготовки майбутніх фахівців;

- продуктивною організацією науково-дослідної роботи й педагогічної практики студентів-філологів;

- раціональним поєднанням інноваційних і традиційних форм, методів, технологій навчання в процесі залучення студентів до здобуття знань і вмінь, що становлять основу для формування зазначеної готовності;

- упровадженням навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань з урахуванням освітніх ступенів підготовки майбутніх учителів української літератури;

- неперервністю моніторингу процесу формування вказаної готовності майбутніх учителів української літератури за допомогою спеціального інструментарію з метою оцінювання ефективності запропонованої системи.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

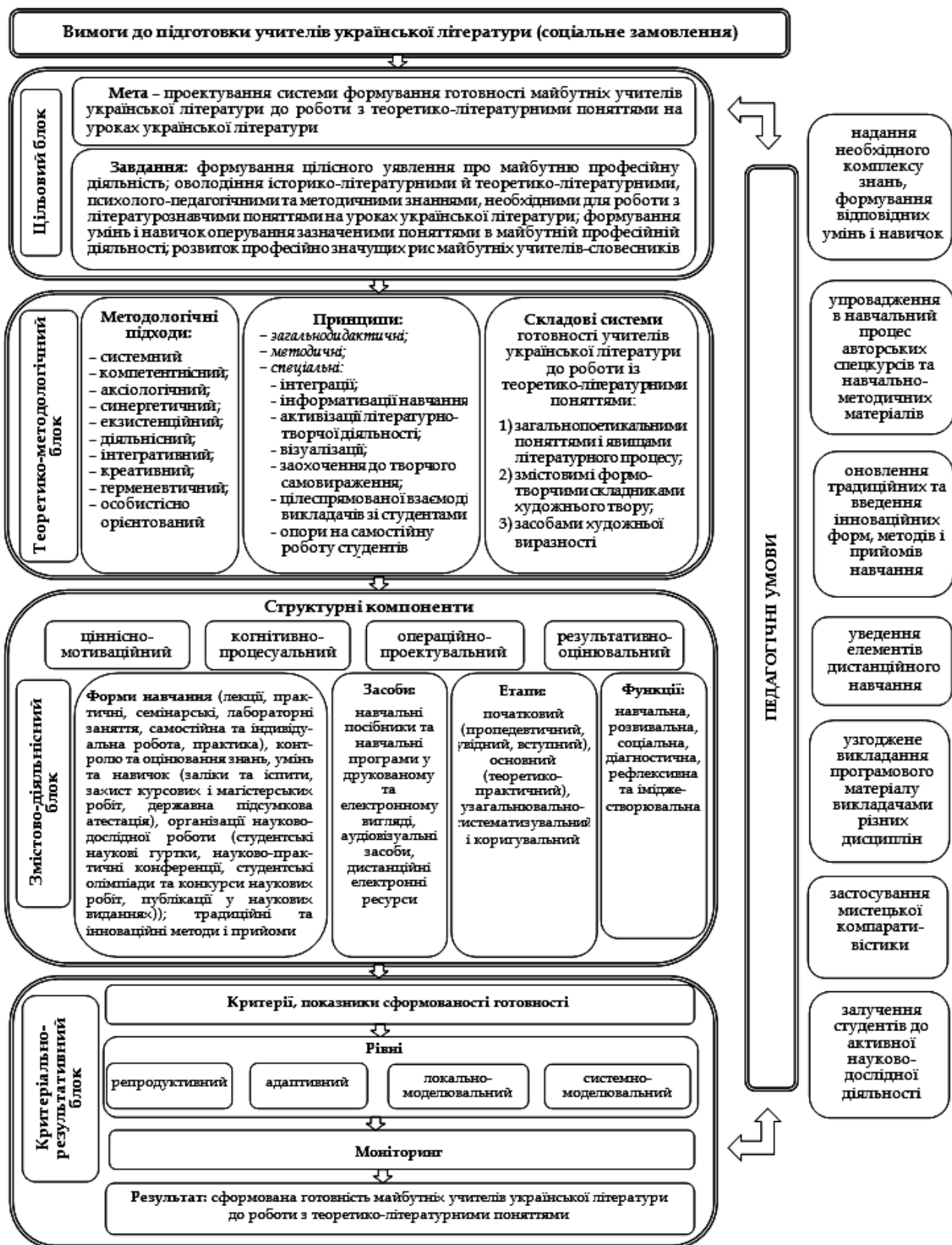


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та вивчення сучасного стану практики професійної підготовки майбутніх учителів української літератури дали змогу побудувати структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, технологічного і критеріально-результативного блоків.

У процесі визначення складових структурно-функціональної моделі за основу взято висновки психологів Ю. Кулюткіна, В. Бездухова, які зазначали, що для ефективної діяльності людина має знати властивості і відношення реального об'єкта та способи взаємодії з ним, усвідомлювати його цінності [251, с. 198].

Цільовий блок містить мету (проектування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури) та завдання, як-от: формування цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність; оволодіння історико-літературними й теоретико-літературними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, необхідними для роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури; формування умінь і навичок оперування зазначеними поняттями в майбутній професійній діяльності; розвиток професійно значущих рис майбутніх учителів.

Теоретико-методологічний блок складають методологічні підходи (системний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний, екзистенційний, діяльнісний, інтегративний, креативний, герменевтичний, особистісно орієнтований) та принципи, які більш детально будуть розглянуті в підрозділі 3.2.

Змістово-діяльнісний блок моделі містить алгоритм реалізації ефективного освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти; він охоплює зміст, форми, методи, засоби, етапи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. До цього блоку також віднесено функції професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, а саме: навчальну, розвивальну, соціальну, діагностичну, рефлексивну та іміджестворювальну.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Інформаційна функція дала змогу сформуванню повне уявлення про стан сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до роботи з теоретико-літературними поняттями, сприяла критичному аналізу якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, визначенню недоліків і шляхів їх подолання.

Розвивальна функція полягала в розвитку професійних здібностей майбутніх учителів української літератури, формуванні творчого підходу до подальшої професійної діяльності. У процесі оволодіння студентами-філологами професійними знаннями та вміннями відбувався розвиток їхніх особистісних і професійних рис.

Соціальна функція сприяла реалізації планів майбутніх учителів-словесників щодо перспектив особистісного і професійного розвитку. Діагностична функція дозволяла оцінити якість професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в закладах вищої освіти, знайти шляхи для стимулювання викладачів і студентів-філологів до підвищення ефективності навчальної та наукової діяльності, а також дала змогу оцінити якість освітнього процесу на різних його етапах. Рефлексивна функція забезпечила створення атмосфери довіри на філологічних факультетах, установлення зв'язків з викладачами і студентами.

Іміджестворювальна функція спрямована на підвищення авторитету професії вчителя в суспільстві, формування його професійного іміджу, що, у свою чергу, сприяло професійній ідентифікації, становленню професійної культури та побудові кар'єри.

Критеріально-результативний блок охоплює комплексну методичку діагностики, критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний), показники та рівні (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний) сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

У процесі визначення позиційного розташування компонентів моделі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, засадничими прийнято такі положення: по-перше, воно має відображати послідовність набуття досвіду оперування

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературознавчими поняттями, по-друге, логіку освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти. Більш детально окремі складові системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями буде розглянуто в наступних підрозділах.

Практичною реалізацією структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями є розроблена система формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями в межах шкільного курсу української літератури. Отже, системою є сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніші від зовнішніх. Під системою формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями розуміємо замкнуту об'єктивну єдність взаємопов'язаних елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що передбачає застосування оптимальних форм, засобів та методів, які забезпечать прикінцевий результат, а саме – сформованість готовності до роботи з літературознавчими поняттями. Зазначена система була реалізована в процесі формувального етапу педагогічного експерименту.

Загалом організація формувального етапу педагогічного експерименту відбувалася за таких умов:

– формування контрольної й експериментальної груп здійснено з урахуванням однакових вимог до кількісного складу майбутніх учителів української літератури та їхньої інтелектуальної підготовки;

– навчання в контрольних групах здійснено традиційно, а в експериментальних – за розробленим у ході дослідження навчально-і науково-методичним забезпеченням (навчальні й робочі програми, методичні рекомендації, дидактичні матеріали, авторські навчальні й навчально-методичні посібники, фахові публікації);

– однакові умови проведення експерименту забезпечено організацією навчання в одному закладі вищої освіти, одним викладачем;

– дослідно-експериментальне навчання тривало протягом усього терміну професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, тобто на всіх освітніх ступенях;

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– контроль за перебігом упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями здійснено на основі виконання усних і письмових опитувань, контрольних (усних і письмових) завдань, спрямованих на перевірку рівня досліджуваної готовності.

Формувальний експеримент проходив у природних умовах освітнього процесу в різних закладах вищої освіти України. У нашому дослідженні існували два варіанти (варіант А і варіант Б) експериментального навчання, що пов'язано з особливостями вищої ступеневої педагогічної освіти.

Варіант А передбачав підготовку майбутніх фахівців до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітніх ступенях «бакалавр-магістр». До його навчально-змістового ресурсу на освітньому ступені «бакалавр» входили історико-літературні й теоретико-літературні курси, загальнопедагогічні дисципліни, предметні методики навчання української та зарубіжної літератур, які були доопрацьовані відповідно до мети й завдань дослідження. На освітньому ступені «магістр», окрім удосконалених матеріалів з нормативних дисциплін, в освітній процес впроваджувалися авторські спецкурси.

На обох рівнях складовими дослідно-експериментальної роботи були педагогічна практика й самостійна науково-дослідна діяльність студентів, що мали безперервний характер у процесі навчання в закладі вищої освіти. В експериментальних групах вони зазнали перегляду в контексті авторського дослідження формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Варіант Б поширювався на підготовку майбутніх учителів до роботи з теоретико-літературними поняттями тільки на освітньому ступені «бакалавр». Останнім часом такий варіант підготовки набуває значного поширення в умовах ступеневої освіти. Це пояснюється діяльністю закладів вищої освіти України щодо практичного втілення положень Болонського процесу.

Навчально-змістовий ресурс цього варіанта також охоплював історико-літературні й теоретико-літературні курси, загальнопедагогічні дисципліни, предметні методики навчання української та зарубіжної літератур, педагогічну практику та самостійну науково-дослідну діяльність студентів. Однак навчання здійснювалося за матеріалами викладачів.

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зміст формувального експерименту спрямовувався на перевірку результативності варіативного характеру реалізації системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітніх ступенях «бакалавр–магістр» або «бакалавр».

Управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів української літератури за різними варіантами впровадження системи формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями передбачало виділення таких етапів, як-от:

- I етап – початковий (пропедевтичний, увідний, вступний) етап;
- II етап – основний (теоретико-практичний) етап;
- III етап – узагальнювально-систематизувальний та коригувальний етап.

Схематично етапи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, завдання кожного етапу, а також навчальні ресурси подано на рисунку 3.2.

Під час підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями засадничою була ідея взаємозв'язку етапів і взаємозумовленості функціональних завдань навчання на кожному з них за умови гнучкості переходу від одного до іншого.

За послідовністю та тривалістю етапи підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями йшли послідовно або перетиналися (оскільки організація педагогічної практики та науково-дослідної діяльності мала безперервний характер).

Хоча на кожному з етапів процесу підготовки більше уваги надавалося формуванню певних компонентів, однак це не означало, що інші не набували подальшого розвитку. Зокрема, на початковому етапі не завершувався процес формування професійного інтересу та усвідомлення необхідності оперувати теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, водночас на зазначеному етапі не лише засвоювалися знання з теорії та історії літератури, а й формувалися вміння моделювати та проводити уроки, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. У такому контексті чітко

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ
З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

прослідковувався тісний зв'язок між етапами й компонентами, що сприяло цілісності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.



Рис. 3.2. Етапи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями

Передбачуваним результатом упровадження розробленої системи виступала готовність майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Відповідно було розроблено інструментарій для моніторингу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Окрім підсумкового

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

контролю, який здійснювався в межах кожної навчальної дисципліни і був зафіксований у відомостях, було проведено авторську діагностику шляхом застосування спеціально розроблених тестових і творчих завдань. На перших двох етапах експериментально-дослідної роботи, які припали на період навчання для здобуття освітнього ступеня бакалавр, було порівняно дані, отримані в контрольних і експериментальних групах, а на третьому етапі зіставлено показники освітніх ступенів бакалавр і магістр і зафіксовано зміни, які відбулися у стані сформованості зазначеної готовності в умовах реалізації авторських спецкурсів у системі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури.

Результативність системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями з'ясовувалася на кожному з етапів дослідження в процесі проведення моніторингу. Організація моніторингу розглядалася нами як органічна частина експериментальної роботи. Це зумовлено тим, що «...у практичній роботі зі складними системами (у нашому випадку це формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями – О.Л.), як правило, виникають помилки, тому слід вчасно й оперативно вносити корективи» [204, с. 44].

Зазначимо, що в процесі дослідження взято до уваги психологічні та педагогічні дослідження про способи засвоєння індивідуального досвіду (А. Асмолів [22], А. Белкін [50], В. Бездухов, Т. Жирнова [46], Ю. Кулюткін [251], В. Семиченко [448]), на основі яких здійснено спробу систематизувати знання й уміння, які забезпечують зміст формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Щоб визначити їхній обсяг, а потім поелементно структурувати, виділивши інформаційні одиниці, сутність яких необхідно засвоїти, подамо порядок уведення цих знань і вмінь до чинної дидактико-методичної системи навчання.

Знання та вмінь, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, було об'єднано в три групи.

До першої групи було віднесено історико-літературні та теоретико-літературні знання про категорії і поняття з теорії літератури, зв'язки між ними, особливості їхнього функціонування

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

в художніх творах різних родів, жанрів, стилів, своєрідність розвитку вітчизняного літературного процесу у світовому контексті. До цієї групи також належать знання щодо здійснення аналізу літературних творів різних родів, жанрів, стилів.

До другої групи входять знання про загальнопедагогічні категорії, явища, процеси, закономірності, принципи, методи, форми, засоби навчання, способи організації педагогічно доцільної взаємодії з учнями та особливості моделювання навчально-виховного процесу. Загальнопедагогічні знання є науково-теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів української літератури.

Третю групу утворюють методичні знання та вміння стосовно того, як правильно організувати засвоєння понять, законів, положень з теорії літератури, пояснити новий матеріал, провести закріплення вивченого, оцінити навчальні досягнення учнів тощо, а також сформувати систему предметних та ключових (загальнопредметних) компетентностей в учнів відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [148]. До зазначеної групи входять знання про зміст, методи, прийоми, засоби, технології роботи з теоретико-літературними поняттями в процесі шкільного аналізу художнього твору.

Перша група знань і вмінь забезпечувала формування когнітивно-процесуального компонента досліджуваної готовності; друга та третя група стала основою для операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Така послідовність індивідуального засвоєння знань і вмінь з метою застосування теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури стала основою диференційованого процесу підготовки на освітніх ступенях «бакалавр-магістр» та «бакалавр», які схарактеризуємо на формувальному етапі експериментального навчання за описаними варіантами.

Відповідно до дійсного стану проблеми в практиці закладів вищої освіти відбулося впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, зокрема оновлено навчально-науково-методичне забезпечення навчальних курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Аналіз художнього

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

твору», «Історія української літератури» (за періодами), розроблено програми авторських курсів («Спецкурс з методики навчання української літератури», «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.»), відповідно скориговано варіативний компонент робочого навчального плану. Загальна кількість годин кожного з запропонованих курсів варіативної частини навчального плану складає 54 год. (із них 28 год. аудиторних занять, з яких 10 год. – лекції, 16 год. – практично-семінарські заняття, мету, завдання і змістове наповнення яких зорієнтовано на вдосконалення вмінь студентів виконувати різнопланову діяльність (літературознавчу, інтерпретаційну, методичну, науково-дослідницьку, планувально-конструювальну)) з метою формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями.

Розроблено навчально- і науково-методичне забезпечення як навчальних дисциплін загалом, так і кожного практично-семінарського заняття зокрема (конкретно – визначено тему, мету, завдання, підібрано дидактичний матеріал та найбільш оптимальну організаційну стратегію заняття, використано форми, методи і прийоми роботи, зумовлені специфікою кожного різновиду професійної діяльності майбутніх учителів-словесників, укладено відповідний перелік інформаційних джерел, списки творів для самостійного читання, аналізу й інтерпретації, складено завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів під час фахових практик, опанування навчальних курсів, що детермінують професійну діяльність майбутніх фахівців, спроектовано структуру кожного заняття), визначено ефективні заходи для поточного, рубіжного й підсумкового контролю (укладено комплекти завдань для контрольних робіт студентів, сформульовано запитання до заліків і екзаменів, підібрано теми для виконання навчальних і наукових досліджень відповідної тематики, тести на вияв залишкових знань).

Загалом в організації дослідно-експериментального навчання використано навчально-методичне забезпечення, що структурно охоплює:

- програму дослідно-експериментального навчання;
- авторські програми навчальних курсів варіативного компонента професійної підготовки: «Спецкурс з методики

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

навчання української літератури», «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.»;

– навчальні посібники для використання в системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури, підготовлені з урахуванням сформульованих концептуальних засад, системи формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями;

– комплексні опитувальники, тести, завдання для проведення контрольних зрізів.

Постає необхідність більш детально схарактеризувати авторське навчально-методичне забезпечення експериментальної роботи.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів Галузі знань 01 Освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) в першому семестрі першого курсу майбутні учителі-словесники опановують дисципліну «Вступ до літературознавства». На цей предмет виділено 3 кредити ECTS, у межах яких здійснено розподіл на аудиторні й позааудиторні години. Проведений аналіз навчальних планів філологічних факультетів закладів вищої освіти засвідчив, що існують розбіжності в обсязі годин, відведених на лекційні, практичні заняття, самостійну роботу.

В удосконаленому автором курсі «Вступ до літературознавства» передбачено 18 год. лекційних, 12 год. практичних занять і 60 год. самостійної роботи студентів. Формою перевірки знань, умінь і навичок є екзамен.

У процесі опрацювання цієї дисципліни студенти мали ґрунтовно засвоїти першооснови та засади літературознавства як філологічної науки, що синтезує досвід історії літератури, теорії літератури й літературної критики, а також сприяє систематизації відомостей з літературознавства, засвоєних у закладах середньої освіти, формуванню в майбутніх учителів-словесників відповідних уявлень про специфіку художньої літератури як різновиду мистецтва слова, закріпленню нових знань з теорії літератури, виробленню навичок наукового аналізу художніх творів, досягненню основ закономірностей літературного процесу [279, с. 3].

Відповідно до особливостей реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури, у процесі моделювання змісту цього курсу й

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

упорядкування програми було визначено мету опанування зазначеного предмета – формування цілої низки компетентностей, зокрема: *фольклорної і літературознавчої* як сукупності знань про усну народну творчість і літературу в історичній ретроспективі та на сучасному етапі, умінь здійснювати фольклорний, літературознавчий аналіз, усвідомлювати закономірності літературного процесу, оцінювати художню своєрідність творів, творчості письменника в цілому в контексті національної і світової культур; *комунікативної* як сукупності знань, умінь, здібностей, прагнень особистості, необхідних для здійснення комунікації в різних мовленнєвих сферах, знань правил спілкування та етикету, розуміння мотивів, цілей, засобів у суспільних відносинах та особистісних стосунках, формування умінь виступу (умінь розкрити суть проблеми, аргументувати власне бачення проблеми, підтримувати в слухачів інтерес та увагу, керувати аудиторією); *психологічної* як сукупності знань із загальної, вікової, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, уяви, умінь визначати рівень розвитку особистості; *науково-дослідної* (індивідуально-творчого мислення, мотивації науково-дослідницької діяльності) як сукупності умінь проводити пошукове, наукове, експериментальне дослідження, працювати з першоджерелами, критичною літературою, конструювати власну й колективну науково-дослідницьку діяльність; *культурознавчої* як сукупності знань про матеріальну й духовну культуру, традиції, звичаї, обряди рідного народу, сукупності умінь використовувати культурознавчі знання в професійній діяльності [279, с. 5].

Загальновідомим є факт, що предметом вивчення навчальної дисципліни «Вступ до літературознавства» є специфіка художньої літератури як словесного виду мистецтва та її місце в культурній парадигмі сучасної людини; особливості змісту й форми літературного твору в складній комунікативній системі: «автор-текст-читач»; основні закономірності розвитку художньої літератури в національних, регіональних та світових вимірах.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми підготовки учителів української мови і літератури, студенти-філологи мають знати етапи й закономірності розвитку літератури як виду мистецтва; основні концепції літературознавчої науки; критерії класифікації літературознавчих дисциплін; визначення та принципи

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

взаємодії основних літературознавчих термінів; принцип поділу на роди літератури, основні ознаки кожного роду літератури, найбільш поширені ліричні, епічні та драматичні жанри, їхні ознаки; найбільш уживані художні засоби; естетичні риси кожного літературного напрямку, їхні суспільно-історичні та філософсько-психологічні засади, визначальні ознаки; місце й час зародження та розвитку літературних напрямів, представників, що дотримувалися творчих принципів цих напрямів в українській та зарубіжній літературах; основні наукові напрями й школи літературознавства XIX–XXI ст. [63, с. 15].

Окрім того, майбутні учителі української літератури мають уміти добирати ілюстративний матеріал до кожного терміна; поціновувати художній текст як естетичне ціле з огляду на його місце в літературному процесі; визначати родову приналежність твору, його жанрову форму, коментувати засоби зображення світу й людини в ньому; здійснювати спостереження над способами і прийомами типізації та індивідуалізації характерів, майстерністю композиції та сюжету, мовою художніх творів і особливостями віршування [279, с. 7].

Формування історико-літературних знань відбувається в межах курсу «Історія української літератури» (за відповідними періодами). Опанування цього курсу починається в першому семестрі з літератури давньоруської доби, продовжується літературою доби Ренесансу й Бароко (XVI–XVIII ст.); на другому курсі майбутні учителі української літератури засвоюють історію нової української літератури (XIX ст); на третьому – літературу періоду к. XIX – поч. XX ст.; на четвертому – літературу XX – поч. XXI ст. Загальний обсяг дисципліни – 29 кредитів ECTS.

Варто зазначити, що в деяких закладах вищої освіти курс історії української літератури об'єднаний з історією літературної критики. Указана дисципліна відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів української літератури, оскільки її метою є ознайомлення бакалаврів з українським літературним процесом від давнини до сьогодення; дослідження його тісного зв'язку та особливостей взаємодії з іншими явищами української культури; визначення місця українського мистецтва слова у світовому контексті; розкриття характерних рис української літератури на різних етапах розвитку; засвоєння основних

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

теоретичних понять, пов'язаних з окремими етапами розвитку літературного процесу; вивчення історичних та художніх закономірностей розвитку вітчизняного письменства; ознайомлення з творами різних жанрів та їхніми авторами; репрезентація їхнього доробку в історико-літературному контексті; ознайомлення студентів з сучасними літературознавчими дослідженнями й концепціями.

До основних завдань вивчення дисципліни в контексті дослідження формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями віднесено такі: ознайомлення студентів-філологів з основними здобутками українського літературного процесу Х–XXI ст.; визначення ролі художньої літератури в суспільно-політичному житті; з'ясування самобутності й своєрідності жанрово-стильової структури; простеження особливостей фольклорно-літературних взаємин; визначення місця української літератури у світовому контексті; з'ясування особливостей формування художньої мови; дослідження етапності і спадкоємності окремих етапів розвитку вітчизняного письменства.

У результаті опанування зазначеного курсу у студентів-філологів має бути сформоване уявлення про неперервність, послідовність розвитку української літератури в контексті суспільно-історичних, соціально-економічних, культурних умов; знання про художні особливості розвитку літератури на певних етапах; обізнаність щодо творчості вітчизняних письменників і їхньої творчої спадщини, жанрового розмаїття літератури цього періоду і своєрідності образотворчих художніх засобів [285, с. 3].

Окрім того, студенти, згідно з вимогами освітньо-професійної програми, мають уміти: оперувати сучасною науковою термінологією; аналізувати художні явища в певному історико-культурному контексті; робити цілісний аналіз творів, що належать до різних жанрів; працювати з критичною літературою та підручниками, відстоювати власну точку зору; визначати своєрідність художнього бачення того чи іншого письменника; порівнювати зразки української літератури з іншими літературами цього періоду, аргументувати теоретичні міркування переконливими прикладами; глибоко аналізувати літературний процес, творчий шлях письменника, окремий художній твір; розглядати літературне явище в загальнонаціональному та світовому контекстах [285, с. 4].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Отже, зазначені дисципліни мають сприяти формуванню когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

До дисциплін, які забезпечують формування операційно-проектувального компонента зазначеного феномена, належить насамперед курс «Методика навчання української літератури», який, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів Галузі знань 01 Освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), розрахований на 5 кредитів ECTS; він вивчається упродовж п'ятого й шостого навчальних семестрів третього курсу. Проведений аналіз навчальних планів різних закладів вищої освіти України дав змогу зафіксувати розбіжності в розподілі годин між аудиторною і позааудиторною роботою, між кількістю годин, відведених на лекційні, практичні, лабораторні заняття, самостійну роботу.

Відповідно до авторської навчальної програми, у п'ятому семестрі заплановано 14 год. лекційних, 16 год. практичних занять, 30 год. самостійної роботи студентів, що відповідає обсягу 2 кредитів ECTS. Формою перевірки знань, умінь і навичок є залік. У шостому семестрі передбачено 14 год. лекційних, 10 год. практичних, 6 год. лабораторних занять, 60 год. самостійної роботи студентів, що відповідає обсягу 3 кредитів ECTS. Формою перевірки знань, умінь і навичок є екзамен.

Мета зазначеної навчальної дисципліни – дати бакалаврам об'єктивні і наукові знання про надбання методики навчання української літератури, форми, методи й методичні прийоми навчання літератури, методику аналізу художнього твору, вивчення різних видів програмного матеріалу. Методика навчання української літератури розрахована на засвоєння студентами набору загальних правил та норм фахової діяльності [288, с. 3].

Унаслідок вивчення курсу «Методика навчання української літератури» бакалаври повинні знати: шляхи розвитку методики як науки; праці видатних методистів; форми, методи й методичні прийоми навчання літератури; принципи побудови та зміст шкільного курсу української літератури; складові частини календарного плану; основні підходи до моделювання систем уроків з літератури; структури основних типів уроків; етапи планування уроків та інших форм вивчення літератури [288, с. 5].

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Бакалаври мають вміти створювати системи уроків з вивчення епічних, драматичних і ліричних творів, творчості письменника в цілому, літературного періоду; календаризувати навчальний матеріал з літератури; планувати і проводити окремі уроки з вивчення літературного, біографічного, теоретичного та літературно-критичного матеріалів; орієнтуватися в методичній літературі.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки учителів української мови і літератури, бакалаври мають знати й вміти застосовувати: способи підготовки учнів до сприйняття навчального матеріалу; шляхи організації читацької діяльності школярів; методичні прийоми осмислення літературного, біографічного, літературно-критичних матеріалів, формування в учнів теоретичних знань і практичних вмінь, розвитку творчих здібностей школярів; прийоми узагальнення, систематизації і поглиблення набутих учнями знань, умінь, навичок [288, с. 7].

У формуванні операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями значну роль також відіграє курс «Методика викладання зарубіжної літератури».

Для вступу на отримання освітнього ступеня магістр випускники-бакалаври мають скласти вступні іспити у формі тестування. Програма для вступників за освітнім ступенем магістр створена на основі положень низки державних документів, що регулюють особливості професійної підготовки майбутніх учителів.

До складання вступного тестування допускалися студенти, які пройшли державну атестацію за освітнім ступенем бакалавр (спеціаліст) та отримали відповідний державний документ про освіту за вказаним рівнем. Абітурієнти, які вступали на навчання для здобуття освітнього ступеня магістр, склали комплексний іспит з педагогіки, української мови й літератури.

Стосовно вимог до рівня знань і вмінь майбутніх магістрів з української літератури, у програмі зазначено: «Акцент програми вступного іспиту з літератури робиться на поглиблення історико-літературних і теоретико-методологічних проблем, які визначають магістральні напрями розвитку сучасної історії української літератури та теорії літератури» [440]. Більш детально змістові й організаційні аспекти описано в авторській програмі.

На узагальнювально-систематизувальному й коригувальному етапі до навчально-методичного забезпечення формування

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

вказаного феномена належить курс «Теорія літератури». Проведений аналіз засвідчив, що не в усіх закладах вищої освіти передбачено засвоєння майбутніми учителями української літератури цієї дисципліни. На нашу думку, цей предмет дає змогу узагальнити та систематизувати знання, уміння й навички майбутніх учителів української літератури щодо роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури. Він був розроблений відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів Галузі знань 01 Освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література). Цей курс розрахований на 2 кредити ECTS і, згідно з авторською навчальною програмою, передбачав 18 год. лекційних, 12 год. практичних занять, 30 год. самостійної роботи. Формою перевірки знань, умінь і навичок є екзамен.

Метою зазначеної дисципліни було повторення й поглиблення знань з історії та теорії літератури, розвиток уявлення про сучасний стан розвитку літературознавства та проблемні аспекти вітчизняної та зарубіжної науки, формування навичок літературознавчого аналізу. Предметом вивчення зазначеної дисципліни є розвиток літературознавчої думки від давнини й до сьогодні на основі науково-критичних і літературно-методичних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів [309, с. 4].

На відміну від «Вступу до літературознавства», предмет «Теорія літератури» викладався поглиблено у зв'язку з розвитком світового літературознавства; розглядалася динаміка формування й визначення наукових категорій і положень про літературу; ґрунтовно осмислювалися основні етапи розвитку літературознавчої науки; досліджувалися літературні напрями, школи, роди, види, жанри; визначалася функція літератури в суспільному житті як одного із видів мистецтва слова, яке впливає на формування духовності людини, її переконання і свідомість [303].

Завданням курсу «Теорія літератури» є висвітлення основних етапів та напрямів розвитку теоретико-літературної думки від античності до XXI ст.; ознайомлення із проблемними питаннями, термінологічно-категоріальним апаратом, концепціями сучасного літературознавства; поглиблення та узагальнення знань, пов'язаних із природою художньої літератури як мистецтва слова, художнього твору, методами та принципами його аналізу; розкриття основних

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

закономірностей розвитку літературного процесу; удосконалення навичок наукового аналізу художнього твору з урахуванням новітніх методологій літературознавства [309, с. 6].

Отже, на основі набутих історико-літературних, філософських, лінгвістичних знань студенти мали теоретично осмислити найактуальніші проблеми сучасної літературної дійсності й особливості розвитку української літератури у взаємозв'язках з традиціями, новаторством і художньою майстерністю. Окрім того, майбутні учителі української літератури мали усвідомити взаємозв'язки між основними питаннями теорії літератури і практикою роботи майбутніх учителів, критиків і літературознавців. Це мало допомогти студентам-філологам глибше оволодіти принципами ідейно-художнього аналізу літературних творів, підвищити їхню вимогливість до оцінки творчості письменників, особливо сучасних. Водночас, одним із основних завдань дисципліни було ґрунтовне вивчення найважливіших праць вітчизняних і світових теоретиків літератури згідно з програмою, творче осмислення їхніх ідей та концепцій з позицій сьогодення. Це мало стимулювати студентів до зміцнення знань шляхом систематичного, глибокого ознайомлення і творчого осмислення найновіших літературознавчих праць.

Теорія літератури мала не лише сприяти засвоєнню майбутніми учителями теоретико-літературних принципів, положень, категорій і визначень, але й пробудити в них серйозну зацікавленість науковою діяльністю, бажання долучитися до розроблення тих чи інших теоретичних проблем у контексті виконання курсових, дипломних і магістерських робіт.

У курсі «Теорія літератури» згідно з навчальною програмою виділено чотири змістові модулі, у яких науково осмислюються важливі літературно теоретичні питання і проблеми. У контексті першого висвітлювалася коротка історіографія теоретико-літературної думки, у якій було виділено два основні етапи, які охоплювали розвиток теоретико-літературної думки в ХІХ і ХХ ст., з урахуванням того, що саме на межі двох століть відбулися кардинальні зміни в розвитку художнього мислення людства. Другий змістовий модуль був присвячений літературі як виду мистецтва; увага зосереджувалася на її гносеологічній та розважальній функціях, з позицій сьогодення висвітлювалися

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

взаємини митця із суспільством та владою. Третій модуль – «Теорія літературного твору» – у ньому пропонувалася теорія побудови та розуміння літературного твору як системно організованої цілісності. Четвертий модуль «Теорія літературного процесу» було побудовано на системному підході до розгляду літературного твору й розвитку вітчизняного й світового літературних процесів [309, с. 8].

Теорія літератури межує з іншими науковими дисциплінами, зокрема з мовознавством, фольклором, літературною критикою, філософією, психологією. Зазначимо, що вивчення теорії літератури пов'язане насамперед з історією української літератури, якій вона «постачає» наукову інформацію про об'єктивні закономірності розвитку літератури, а від неї бере необхідні дані, що допомагають глибше осмислити теорію літературного процесу, проілюструвати окремі теоретичні положення. Саме тому формування в майбутніх учителів української літератури знань з теорії літератури, розвиток умінь застосовувати їх на практиці відбувалося й під час курсу «Історія української літератури», який вивчався з першого по четвертий курс.

Складовою частиною дисциплін вибіркового блоку був предмет «Аналіз літературного твору», на який відводилося 10 год. лекційних, 14 год. практичних занять, 66 год. самостійної роботи студентів. Формою підсумкового контролю знань, умінь і навичок був залік. Основними завданнями навчальної дисципліни визначено такі: подати загальну панораму наявних у вітчизняному та зарубіжному літературознавстві методів аналізу художнього тексту; навчити майбутніх учителів української літератури вдало обирати засоби для ефективного аналізу художнього тексту, допомогти студентам-філологам підбирати адекватні тексту шляхи й прийоми його дешифрування. Загалом курс спрямований на методологічну допомогу майбутнім учителям української літератури, формування вмій здійснення художньо-ідейного аналізу творів різних родів, жанрів, стилів.

Важливу роль у впровадженні системи формування досліджуваної готовності відігравав курс «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.», який входив до варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки магістрів Галузі знань 01 Освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) [275].

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зазначена дисципліна стала логічним продовженням і доповненням курсу «Історія української літератури», який вивчався студентами упродовж I–IV курсів, тобто ланкою загального процесу історії української літератури від найдавніших часів до сьогодення.

Предмет «Актуальні проблеми української літератури XX–XXI ст.» у контексті впровадження системи формування досліджуваної готовності вивчався магістрантами упродовж трьох семестрів і відповідно до навчального плану був розрахований на таку кількість годин: у I семестрі першого навчального року магістратури передбачено 90 год. (16 год. лекційних, 14 год. практичних, 60 год. самостійної роботи), що складало 3 кредити ECTS. Формою контролю знань, умінь і навичок був екзамен. У II семестрі другого навчального року магістратури було передбачено 30 год., тобто 1 кредит ECTS (6 год. лекційних, 6 год. практичних, 12 год. самостійної роботи). У III семестрі другого навчального року магістратури передбачено 30 год., тобто 4 кредити ECTS (18 год. лекційних, 16 год. практичних, 86 год. самостійної роботи). Формою контролю знань, умінь і навичок був екзамен [275].

Метою зазначеного курсу було всебічне вивчення українського літературного процесу XX–XXI ст.; його тісного зв'язку та особливостей взаємодії з іншими явищами української культури; визначення місця українського мистецтва слова у світовому контексті; розкриття характерних рис української літератури модернізму й постмодернізму як чергових етапів розвитку вітчизняної культури, засвоєння основних теоретичних понять, пов'язаних з цими етапами розвитку письменства; вивчення історичних та художніх закономірностей розвитку сучасної літератури; ознайомлення з творами різних жанрів та їхніми авторами; репрезентація їхнього доробку в історико-літературному контексті; ознайомлення майбутніх учителів української літератури з сучасними літературознавчими дослідженнями [275].

На нашу думку, аналіз особливостей історичного розвитку української літератури, еволюції її стилів і жанрів істотно мало збагатити загальнокультурний, інтелектуальний та естетичний рівень майбутніх учителів української літератури, сприяти формуванню концептуального погляду на вітчизняне письменство.

У процесі засвоєння матеріалу майбутніми учителями української літератури було заплановано актуалізувати набуті ними

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

знання, уміння та навички, досвід аналізу художніх творів, узагальнити й систематизувати їхні знання про літературний процес ХХ – поч. ХХІ ст., проаналізувати широкий спектр проблем.

У процесі проведення експериментальної роботи були визначені завдання курсу «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.»:

- систематизація й узагальнення знань майбутніх учителів української літератури про літературний процес ХХ – поч. ХХІ ст., його основні етапи;

- дослідження процесу формування й розвитку вітчизняного модернізму і постмодернізму, окремих модерністських напрямів, течій і стилів;

- визначення ролі художньої літератури в суспільно-політичному житті України ХХ – поч. ХХІ ст.;

- з'ясування самобутності й своєрідності жанрово-стильової структури вітчизняної літератури зазначеного періоду;

- визначення місця української літератури ХХ – поч. ХХІ ст. у світовому контексті;

- з'ясування особливостей формування художньої мови цього періоду.

У результаті вивчення курсу студенти, відповідно до навчальної програми, мали знати:

- основні етапи розвитку української літератури ХХ – поч. ХХІ ст.;

- характерні ознаки українського модернізму й постмодернізму, визначальні риси окремих модерністських напрямів і течій;

- творчість провідних письменників української літератури ХХ – поч. ХХІ ст. у контексті розвитку літературного процесу;

- жанрове розмаїття літератури зазначеного періоду і своєрідність образотворчих художніх засобів у творах провідних митців;

- соціально-історичний та культурний аспекти розвитку української літератури ХХ – поч. ХХІ ст.

Окрім того, студенти мали уміти:

- оперувати сучасною науковою термінологією;

- аналізувати художні явища в історико-культурному контексті;

- робити цілісний аналіз творів сучасної літератури ХХ – поч. ХХІ ст., що належать до різних жанрів;

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

- працювати з критичною літературою та підручниками, відстоювати власну точку зору;
- визначати своєрідність художнього бачення того чи іншого письменника;
- глибоко аналізувати літературний процес, творчий шлях письменника, окремий художній твір;
- розглядати літературне явище в загальнонаціональному та світовому контекстах [275].

Зазначимо, що усі три вищеописані дисципліни мали сприяти формуванню когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи з літературознавчими поняттями на підсумково-коригувальному етапі. Водночас, у контексті розробленої системи формування операційно-проектувального компонента на освітньому ступені магістр відбувалося в процесі опанування авторського спецкурсу з методики навчання української літератури. Програма навчальної дисципліни складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів Галузі знань 01 Освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література).

У широкому значенні вона була спрямована на формування в студентів теоретичних знань з методики навчання української літератури в старших класах закладів середньої освіти, практичних навичок у сфері моделювання процесу вивчення літератури. У більш вузькому значенні призначення цієї програми полягало в поглибленні, систематизації знань і вмінь майбутніх учителів української літератури щодо роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури. Саме тому в процесі розроблення стратегії викладання цього предмета в контексті експериментально-дослідницької діяльності було визначено макро- і мікрорівень.

Макрорівень передбачав розвиток здатності учителя вибудовувати перспективне, системно організоване вивчення предмета в межах шкільного курсу, навчального року, семестру тощо, а також забезпечувати цілісне осмислення учнями основних художніх явищ, якими є літературний твір, творчість письменника, літературні періоди, течії або напрями, розвиток української літератури в цілому.

На мікрорівні було заплановано сформувати в майбутніх учителів української літератури уміння працювати з теоретико-

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературними поняттями на уроках української літератури, організувати роботу учнів, спрямовану на сприйняття й осмислення різних фактів і явищ літературного процесу, вироблення практичних навичок дослідження художніх текстів, застосування теоретичних знань, виконання творчих робіт, використання літературно-критичних джерел [308].

Мета навчальної дисципліни – дати майбутнім учителям української літератури об’єктивні наукові знання про особливості вивчення теорії літератури в закладах середньої освіти, форми, методи й методичні прийоми вивчення теоретико-літературних понять, оперування літературознавчими поняттями під час шкільного аналізу художнього твору, опрацювання різних видів програмного матеріалу [308]. Спецкурс з методики навчання української літератури був розрахований на актуалізацію, повторення, систематизацію студентами набору загальних правил та норм фахової діяльності в старших класах закладів середньої освіти.

Унаслідок вивчення спецкурсу з методики навчання української літератури майбутні учителі української літератури мали знати: ідеї видатних вітчизняних методистів щодо вивчення теоретико-літературних понять; місце літературознавчих понять у шкільному курсі української літератури, їхню роль у шкільному аналізі художнього твору; основні підходи до вивчення теоретико-літературних понять; форми, методи, методичні прийоми, технології роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках літератури.

Відповідно до навчальної програми, магістри мали уміти: орієнтуватися в методичній літературі з проблеми дослідження; працювати зі шкільною програмою й підручниками з української літератури з метою засвоєння учнями теоретико-літературних понять; планувати і проводити окремі уроки та їхні фрагменти з вивчення теоретико-літературного матеріалу; оперувати літературознавчими поняттями в процесі різних видів навчальної діяльності, на різних типах уроків; застосовувати різні навчальні форми, методи і прийоми роботи з теоретико-літературознавчими поняттями [308].

Спецкурс був запланований на 9 семестр 5 навчального року (перший рік навчання в магістратурі), тобто він передував проходженню педагогічної практики в старших класах закладів середньої освіти. Отже, запропонований спецкурс мав активізувати

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

знання, уміння й навички студентів-філологів, спрямовані на здійснення роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури. Указаний спецкурс складав 2 кредити ECTS. Навчальним планом було передбачено 10 год. лекційних, 16 год. практичних, 34 год. самостійної роботи студентів. Формою контролю знань, умінь і навичок був залік. Навчальна й робоча програми зазначеного спецкурсу подані в додатках (додаток К) [308].

Загалом можемо спрогнозувати орієнтовні кінцеві результати перебігу експерименту:

- запровадження спроектованої системи формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи з літературознавчими поняттями;

- наявність нормативної документації, програми експерименту;

- укладання методичних рекомендацій, підготовка навчальних і навчально-методичних посібників, спрямованих на розвиток досліджуваного особистісно-професійного феномена майбутніх учителів-словесників;

- висвітлення результатів експериментального дослідження на методичних семінарах, науково-практичних конференціях, під час майстер-класів і тренінгів.

Дослідно-експериментальне навчання здійснювалася в природних педагогічно-психологічних умовах за розробленою системою, з використанням методичних авторських розробок в освітньому процесі закладів вищої освіти. У ньому брали участь студенти денної, заочної і дистанційно-заочної форм навчання. Заняття проводилися науково-педагогічними співробітниками закладів вищої освіти із використанням розроблених автором матеріалів.

У ході формувального етапу передбачено проведення контрольних зрізів (анкети, тести та завдання для діагностування рівнів сформованості готовності до роботи з літературознавчими поняттями), що уможливило оцінювання результативності запропонованих заходів та, у випадку необхідності, унесення змін, пов'язаних із розвитком досліджуваного феномена в майбутніх учителів української мови і літератури. Здійснення цілеспрямованого експериментального впливу відбувалося цілісно на всі компоненти готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями.

На третьому – узагальнювально-підсумковому – етапі (2017–2018 рр.) дослідження узагальнено результати формувального експерименту, здійснено їх статистичне опрацювання, контрольну перевірку, уточнено гіпотезу дослідження й, відповідно, скориговано окремі складники розробленої системи, технології і методики їх реалізації та здійснено масштабне впровадження в систему професійної підготовки вчителів української мови та літератури, вивчено результати дослідницьких проектів та фахової практики студентів експериментальних груп. На цьому етапі опрацьовано матеріали, отримані в результаті дослідно-експериментального навчання, сформульовано висновки щодо експериментальної роботи за розробленою системою. Експериментальна перевірка результативності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями організовувалася з використанням комплексу методів, серед яких: вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду; педагогічні спостереження, бесіди; педагогічний експеримент; тестування; анкетування; експертне оцінювання; статистичні методи обчислення здобутих даних.

Зазначимо, що у процесі дослідження здійснено порівняльний аналіз сформованості досліджуваної готовності в студентів-бакалаврів експериментальної і контрольної груп за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів. Це дало можливість визначити найбільш ефективний варіант професійної підготовки, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Крім того, після завершення формувального експерименту порівняно рівень сформованості готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітніх ступенях бакалавр і магістр, що дало змогу підтвердити доцільність упровадження в освітній процес авторських спецкурсів. З цією метою в дослідженні використовувався багатовимірний статистичний аналіз, який уможливив вивчення особливостей динаміки сформованості зазначеної готовності на освітніх ступенях бакалавр-магістр та бакалавр.

Отже, організація дослідно-експериментальної роботи передбачала розроблення, обґрунтування й упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури

3.1. ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

до роботи з теоретико-літературними поняттями в локальне освітнє середовище, її оцінювання й коригування (за потреби), а методика – зорієнтована на поетапний розвиток досліджуваного особистісно-професійного феномена як комплексу індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних складників у межах спеціально створеного освітнього середовища на основі виконання літературознавчої і методичної діяльності.

Організація процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями була цілеспрямованою системою: з викладачами історико-літературних, теоретико-літературних і дидактико-методичних дисциплін закладів вищої освіти, що брали участь у експерименті, відбувалися спеціальні зустрічі, проводилися заняття, консультації, їм надавалися поради.

Вірогідність основних положень і висновків проведеної роботи забезпечувалася опорою на наукову методологію, вихідні теоретичні положення й понятійно-термінологічний апарат дослідження; багаторічним вивченням проблеми; репрезентативністю вибірки, практичним підтвердженням теоретичних положень експериментальної роботи, використанням взаємодоповнювальних методів науково-педагогічного дослідження, адекватних його меті й завданням.

Основні ідеї та результати дослідження безпосередньо апробувались автором на всіх етапах навчання, обговорювалися на міжнародних, усеукраїнських науково-практичних конференціях, що проводилися у закладах вищої освіти різних регіонів України.

Таким чином, логіка й послідовність етапів експериментальної роботи, її пролонгованість, теоретичні висновки й практичні рекомендації, широкий контингент учасників, варіативний характер навчання забезпечили необхідні умови для впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями

Відповідно до визначених параметрів, теоретичне обґрунтування системи засвідчувало відповідність її потребам оновлення професійної системи підготовки майбутніх учителів української літератури та дало підстави для її впровадження в сучасну вищу педагогічну освіту на різних освітніх ступенях.

3.2. Зasadничі принципи формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико- літературними поняттями

Ефективність розроблення практичної частини дослідження формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями залежить насамперед від визначення теоретичних засад зазначеної педагогічної проблеми.

Обґрунтовані в попередніх розділах монографії теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями стали основою для створення відповідної системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, яка потребувала обґрунтування відповідних вихідних позицій, якими насамперед є принципи.

У процесі дослідження взято до уваги загальнофілософське визначення: принцип (від лат. *principium* – початок, основа) – 1) першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки; 2) внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, у різноманітних сферах діяльності [185; 504].

У контексті педагогічної науки можна говорити про існування системи загальнодидактичних, методологічних, методичних принципів навчання, а відповідно і професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Досліджуючи загальнопедагогічні принципи навчання в закладах вищої освіти, В. Коржуєв, А. Садикова визначають поняття «принцип» як «...першочергову керівну ідею, основне правило поведінки» [227].

Дослідник Д. Чернілевський, аналізуючи дидактичні технології в закладах вищої освіти, указав, що принципи «... є

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

системою важливих умов, виконання яких забезпечує ефективний і якісний розвиток освітнього процесу» [521].

Автори «Методики навчання і наукових досліджень у вищій школі», яка вийшла за редакцією С. Гончаренка і П. Олійника, розглядають принцип як «основоположний початок, головне положення, вихідний пункт, передумову будь-якої теорії» [125].

Водночас у дослідженні «Педагогічні закони, закономірності, принципи» С. Гончаренко пропонує таке визначення: «принцип – інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методичне вираження педагогічної концепції, педагогічних пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використовувати їхні регулятивні норми практики» [121].

В. Краєвський зазначав, що педагогічні принципи – це принципи діяльності, які становлять найбільш узагальнене нормативне знання, яке педагогіка отримує, коли реалізує свою конструктивно-технічну функцію [230]. Водночас дослідник стверджував, що для того, щоб принципи були змістовними й дієвими, тобто дійсно сприяли переходу від теорії до практики, необхідно також враховувати закономірності, мету освіти, конкретні умови, у яких реалізується педагогічний процес, вікові та психологічні особливості учнів, способи створення навчальних і виховних ситуацій [231].

Логіка обґрунтування основоположних принципів була врахована в процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Вона може бути представлена такою послідовністю ключових позицій: дидактичні закони й закономірності – мета системи – передумови її реалізації – особливості освітнього процесу – основоположні принципи.

Базовими в педагогіці є принципи урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових особливостей, закономірностей розвитку; принцип цілеспрямованості й цілісності в навчанні; науковості й доступності, зв'язку навчання з практикою; принцип контролю й корекції знань учнів; принцип системності й наступності; принцип поєднання освіти й самоосвіти, розвитку й

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

саморозвитку, виховання й самовиховання. І. Малафіїк зазначає, що вказані принципи складають основу системи навчання, оскільки вони описують цілісне, системне педагогічне явище, яким є процес навчання [335].

Окрім того, особливого значення в контексті дослідження набувають принципи методики навчання української літератури, на яких базується шкільний аналіз художнього твору. Зокрема автори посібника «Наукові основи методики літератури» визначають такі принципи: єдності змісту і форми художнього твору, виявлення їхнього взаємозв'язку; історизму; науковості; доступності учням різного віку та розвитку; емоційності [102].

Л. Нежива наголошує на необхідності врахування принципів естетизму, єдності емоційного й логічного сприйняття художнього твору, твороцентризму у процесі шкільного аналізу творів, що репрезентують різні літературні напрями [369]. На нашу думку, зазначені принципи необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями загалом. Саме тому зупинимось на них більш детально.

Принцип естетизму зумовлений сутністю й природою художньої літератури, яка є явищем мистецтва і розвивається за загальними естетичними законами художнього освоєння дійсності. Згідно з Концепцією літературної освіти, сучасному учневі необхідно навчитися глибоко відчувати прекрасне, що закладене в художньому слові. А спочатку це прекрасне має усвідомити учитель-словесник. Тому професійна підготовка майбутніх учителів української літератури має спрямовуватися на розвиток культури спілкування студентів-філологів з творами мистецтва, набуття широкої культурологічної освіти, що сприятиме глибокому усвідомленню художньо-ідейних засад літературних текстів, розумінню їхніх провідних естетичних засад. Глибина сприйняття художнього твору залежить від розвитку естетичного чуття, пов'язаного з переживаннями краси, що неоднаково виявляються в літературних напрямках і зумовлені уявленнями про світ і людину.

Принцип естетизму в процесі підготовки майбутніх учителів до роботи з теоретико-літературними поняттями може реалізовуватися за такими напрямками:

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– засвоєння студентами-філологами естетичних категорій, ідеалів, цінностей, які є провідними для відповідних мистецьких епох, художніх систем, у яких акумульовано духовний потенціал, що стимулює художню творчість певної групи митців;

– розвиток естетичного чуття, тобто здатності майбутніх учителів відчувати прекрасне, прагнути до досягнення гармонії, досконалості, ідеалу, розуміти красу в мистецтві й втілювати її в професійній діяльності та власній творчості;

– засвоєння студентами-філологами системи духовних цінностей, виражених естетичними категоріями;

– формування естетичного смаку в майбутніх учителів української літератури, а також умінь оцінювати літературні твори крізь призму естетичних критеріїв художніх парадигм різних стилів за законами саморозвитку мистецтва з урахуванням традицій і новаторства;

– набуття естетичного досвіду сприйняття літературних текстів різних стилів, а також творів інших видів мистецтва;

– стимулювання естетичних потреб, необхідності встановлення діалогової взаємодії з прекрасним у різноманітті його виявів.

Одним із основних для системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями став принцип єдності емоційного й логічного сприйняття й аналізу художнього твору. Учені-методисти зазначають, що естетичне ставлення до прочитаного починає формуватися під час первинного сприйняття художнього твору й великою мірою залежить від сили емоційного впливу на читача. Є. Пасічник довів, що емоційність сприйняття художнього твору є основою для формування в читачів власної думки про зображене письменником, проникнення в його творчу лабораторію. Окрім того, на думку вченого, без чуттєвого сприймання не можна реалізувати виховну спрямованість аналізу твору [393, с. 243]. Однак емоційність є не єдиною умовою повноцінного сприйняття художнього тексту. Емоційні реакції мають поглиблюватися адекватною аналітичною діяльністю як учнів-читачів, так і студентів-філологів – майбутніх учителів української літератури. Для забезпечення цього, педагоги закладів середньої і вищої освіти

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

мають здійснювати вміле керівництво діяльністю зі здійснення аналізу й оцінювання художніх творів різних літературних напрямів, родів і жанрів. Для цього необхідно забезпечити достатній рівень теоретико-літературних знань майбутніх учителів української літератури, а також підготувати студентів-філологів до їх успішного застосування в процесі шкільного аналізу, що забезпечить логічність та інтелектуалізацію сприйняття художнього твору.

Отже, принцип єдності емоційного й логічного сприйняття художнього твору в контексті впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями може реалізовуватися за такими напрямками:

- налаштування майбутніх учителів української літератури на відповідний рівень емоційно-художньої рефлексії у процесі читання й аналізу творів українського письменства, які належать до різних стилів та епох;

- досягнення єдності інтелектуального й емоційного сприйняття студентами-філологами художніх творів в результаті засвоєння теоретико-літературних знань про художні системи.

Принцип твороцентричності під час аналізу художнього твору передбачає непереобтяженість занять з літератури теорією, оскільки це може віддалити читачів від художнього твору й особистості автора. Учителі (викладачі) літератури мають пам'ятати, що узагальнення теоретичного характеру варто здійснювати, насамперед на основі дослідження художніх текстів. У цьому контексті викладачі філологічних факультетів закладів вищої освіти, організовуючи діалог студентів-філологів з художнім твором у контексті певного літературного напрямку, мають пам'ятати:

- художній твір є основною формою відображення емоційного сприйняття світу, тому необхідно вибудовувати теоретичні узагальнення на основі його дослідження;

- художній твір, написаний митцем, виходить за межі будь-якої конвенціональності, тому не варто підпорядковувати його стереотипам, а треба застосовувати теоретико-літературні знання

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

для того, щоб глибоко проникнути в суть літературного твору, відчувати його оригінальність.

Отже, майбутні учителі української літератури мають усвідомлювати, що в центрі уваги учнів на уроці має перебувати художній твір, уся діяльність має спрямовуватися на роботу з текстом, а теоретико-літературні поняття є лише інструментарієм для здійснення шкільного аналізу художнього твору, засобом для поглиблення емоційних переживань від спілкування з твором.

Водночас, на нашу думку, важливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями відіграють принципи мистецького навчання, оскільки література постає як «мистецтво слова», як унікальний художньо-естетичний феномен, сформований на межі науки й мистецтва. Тому взято до уваги принципи навчання мистецтва, сформульовані Г. Падалкою: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії. На думку дослідниці, зазначені принципи «містять у собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту й методичних засад» [391].

На основі урахування специфіки дослідження було визначено низку принципів, які розкривають підходи до формування готовності майбутніх учителів-філологів до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Одним із засадничих для нашої методики є *принцип інтеграції*, сутність якого полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних сфер знання з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей студентів-філологів і учнів з метою оптимізації і підвищення ефективності формування цілісної картини світу в межах одного предмета.

На сьогодні в Україні сформувалася низка наукових напрямів з вивчення різних аспектів інтеграції, зокрема: О. Джулик досліджує системологічні аспекти інтеграції [151]; І. Зязюн визначив особливості інтеграційних процесів у закладах вищої освіти [183]; С. Гончаренко здійснив методологічне обґрунтування проблем інтеграції [2]; В. Моргун характеризує взаємозв'язок інтеграції та диференціації в освіті [357]; І. Козловська започаткувала дидактичну інтегратологію [213]. Окрім того, дослідники вивчають

особливості реалізації принципів міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці фахівців різних галузей.

На основі аналізу філософських словників зазначимо, що термін «інтеграція» (з лат. *integration* – відновлення, наповнення, від *inter* – цілий) визначається як: поєднання, взаємозв'язок елементів в єдине ціле; процес наближення і зв'язку наук, що відбувається разом з процесами диференціації; взаємодоповнення окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, що передбачає ускладнення і зміцнення зв'язків між ними [185; 504].

Різновидом наукової інтеграції є педагогічна інтеграція, щодо якої в 1993 р. на сесії ЮНЕСКО було прийняте єдине визначення – органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань, результатом якого є формування в студентів цілісного світогляду [103, с. 33]. У професійній педагогіці інтеграція обґрунтовується як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [44, с. 186].

В енциклопедії професійної освіти подано таке визначення поняття «інтеграція сучасної науки» – діалектично взаємопов'язаний з диференціацією процес взаємопроникнення структурних компонентів (наукової інформації, методології) різних галузей знань, що здійснюється на загальній соціально-гносеологічній і логіко-методологічній основі та супроводжується зростанням узагальненості й комплексності, ущільненості та організованості знань [45, с. 385]. Отже, у процесі інтеграції елементи утворюють цілісність не на основі їхньої функціонально-цільової подібності, а за принципом взаємодоповнення функціонування, на основі поглиблення й розвитку внутрішніх зв'язків. Інтегровані елементи не є простою сумою, оскільки інтеграція передбачає конвергенцію, комбінацію, синтез і врешті-решт – емерджентність як кінцевий результат, що полягає в появі нових якостей, невластивих наявним елементам.

Суттєві зміни характеру освіти на сучасному етапі, на думку В. Джумирко, зумовлюють використання в освітньому процесі педагогічної інтеграції як найвищої форми прояву єдності цілей,

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

принципів, змісту, форм організації процесу навчання й виховання. Її компонентами є дисципліни, науки, знання, які в умовах закладів вищої освіти виступають у взаємозв'язку загальної і професійної освіти та реалізуються в міжпредметних, міжциклових і внутрішньопредметних зв'язках [152, с. 20]. Водночас будь-яка навчальна дисципліна є інтегрованою системою, компоненти якої варто розглядати як самостійні підсистеми, узаємодія яких утворює цілісну систему знань.

У контексті нашого дослідження педагогічна міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес і результат поєднання структурних елементів змісту освіти для досягнення вищого рівня цілісності системи знань, умінь і навичок майбутніх учителів української літератури, формування цілісного наукового світогляду. Педагогічна інтеграція передбачає поєднання різних складників професійної підготовки, управління ними з метою досягнення прогнозованих результатів – формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Необхідно зазначити, що процеси інтеграції виникають як у межах уже наявної системи (у такому випадку вони сприяють підвищенню рівня її цілісності й організованості), так і в процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Складові інтегрованої системи мають різний рівень автономності. У процесі інтеграції кількість елементів та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між ними можуть змінюватися.

Професійну підготовку майбутніх учителів української літератури в монографії розглянуто як уже сформовану систему, яка, проте, потребує перегляду й реформування відповідно до реалій сьогодення. Уважаємо, що концептуальним підґрунтям, на якому мають відбуватися трансформації, є міждисциплінарна інтеграція. С. Гончаренко стверджував, що передумовою для її застосування є систематичне та цілеспрямоване використання міжпредметних зв'язків, яке сприятиме перебудові освітнього процесу. Дослідник виокремив різні типи міждисциплінарних зв'язків, як-от: попередні (процес навчання будується на навчальному матеріалі, що вже відомий з попередніх дисциплін), супутні (під час розгляду проблемних питань залучається матеріал із суміжної дисципліни) та перспективні (знання, які студенти

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

використовуватимуть, вивчаючи новий предмет у майбутньому) [124, с. 11].

Ю. Тюнников вважає, що інтегративні зв'язки необхідно класифікувати відповідно до домінувальної ознаки, і виділяє такі типи інтеграції: предметна (формування цілісних уявлень про соціальну, природну й технічну сфери об'єктивної дійсності); понятійна (формування комплексних багатокомпонентних понять); світоглядна (поєднання сукупності наукових фактів, гіпотез, законів, теорій для формування єдиної картини світу); діяльнісна (сукупність різних видів діяльності, постановка й розв'язання міжпредметних пізнавальних завдань); концептуальна (поєднання світоглядних, теоретичних і практичних елементів, які є основним регулятором поведінки в процесі життєдіяльності) [495, с. 21].

У контексті формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями проаналізовано педагогічну інтеграцію змісту освіти в трьох аспектах: інтеграція змісту навчання (рівень навчальних дисциплін (історико-літературних й теоретико-літературних, а також психолого-педагогічних і методичних) і навчального матеріалу); інтеграція способів діяльності (уміння й навички оперувати літературознавчими поняттями під час аналізу художнього твору, а окрім того, уміння й навички використовувати зазначені поняття на уроках української літератури, здатність навчити учнів оперувати цими поняттями); інтеграція ціннісно-світоглядних ставлень (рівень особистісного і професійного світогляду майбутніх учителів-словесників), результатом яких будуть системні знання, уміння й навички, що є елементами інтегративної культури фахівця.

На нашу думку, реалізація принципу інтеграції в процесі формування готовності майбутніх учителів української літератури (за умови опори на широке застосування міжпредметних зв'язків) сприятиме гармонійному розвитку особистості майбутнього учителя-словесника, а також стимулюватиме його науково-пошукову і творчу діяльність.

Це в перспективі дасть змогу учителю української літератури самостійно, без залучення учителів інших дисциплін, реалізувати інтеграційний підхід на уроках української літератури загалом і під час роботи з теоретико-літературними поняттями зокрема. Це

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

можливо, насамперед, якщо учитель володіє професійними якостями, філософським мисленням, естетичним смаком, а також широким науково-практичним світоглядом. Для цього необхідно реформувати професійну підготовку учителів літератури відповідно до модернізаційних процесів і вимог сьогодення.

Аналіз сучасних методичних досліджень і передового педагогічного досвіду дав змогу визначити особливості реалізації принципу інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, як-от:

1. Відбувається розвиток абстрактного й асоціативного мислення студентів: від первинного сприймання художнього твору, його розуміння на рівні сюжету й образів до поглибленого, розгалуженого, «об'ємного» розуміння – і як явища мистецтва загалом, і як світоглядно-філософського феномена, і в контексті особистісного психологічного сприйняття. Тому під час заняття одна й та ж сама інформація кількаразово переломлюється через призму різних наукових галузей, як-от: філософії, історії, літературознавства, мистецтвознавства. Наприклад, поняття «образ» не є суто літературознавчим, воно є загальномистецьким, а термін «ритм» також є різноманітним, багатогранним, поліфункціональним за своїм характером; пов'язаним із багатьма явищами живої природи та суспільного життя, зокрема ця дефініція зустрічається в біології й музиці.

Зазначимо, що майбутній учитель української літератури має володіти відповідними знаннями й бути готовим до актуалізації учнівських знань із різних сфер життя. Окрім того, учитель повинен уміти раціонально й універсально використовувати міжпредметні зв'язки в процесі роботи з літературознавчими поняттями. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями теж має здійснюватись на основі принципу інтеграції: це забезпечить формування ґрунтовної теоретичної основи для подальшої професійної діяльності, широкого світогляду, активної суспільної позиції.

2. Необхідно сполучати три режими навчання в процесі формування готовності майбутніх учителів української літератури

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

до роботи з теоретико-літературними поняттями: екстрактивний (лекційний виклад матеріалу, пасивно-споглядальний характер діяльності студентів); інтерактивний (діалог, індивідуальні форми роботи); інтрактивний (самостійна навчальна діяльність). Це забезпечить ефективність засвоєння й використання студентами літературознавчих понять у процесі аналізу художнього твору. Отже, викладачі закладів вищої освіти мають добре володіти усіма вищезазначеними видами навчальної діяльності, уміти їх підбирати відповідно до мети заняття, адекватно їх комбінувати.

3. Орієнтація на проблемно-пошукову діяльність студентів. Майбутні учителі української літератури в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями мають бути поставлені в позицію дослідника чи навіть «першовідкривача», а не просто читати художній твір і його відтворювати (бути «споживачем» літературного продукту). Для студентів заняття буде по-справжньому цікавим не тоді, коли він лише пасивно засвоює матеріал і вже відомі факти, а коли сам відкриває щось нове. Практика засвідчує, що найбільш ефективними методами навчання в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями є пошуково-дослідницькі. Отже, викладачі закладів вищої освіти мають бути готові до застосування зазначених підходів і технологій у процесі роботи з літературознавчими поняттями.

На базі вищезазначених положень визначено такі особливості роботи з теоретико-літературними поняттями на основі реалізації принципу інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури:

- послідовність і наступність у засвоєнні інформації з теорії літератури;
- актуалізація наявних знань, їх корегування відповідно до сучасних літературознавчих досліджень і вимог державних документів, активний розвиток асоціативних зв'язків у взаємозв'язку з образною (емоційною) сферою особистості;
- поступове зміцнення й поглиблення міжпредметних зв'язків з акцентом на світоглядному, психологічному, культурологічному аспектах;
- активізація усіх видів діяльності студентів, акцент на розвивальному навчанні;

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю, діагностики як під час аудиторних занять, так в професії виконання самостійної роботи.

Саме тому в контексті дослідження визначено такі рівні інтеграції під час засвоєння теоретико-літературних понять в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури:

1. *Епізодична, локальна інтеграція* на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів. Наприклад, української і зарубіжної літератур, української літератури й історії, української літератури й музичного мистецтва, української літератури й образотворчого мистецтва. Іншим проявом цього виду інтеграції є технологічна – поєднання методів, прийомів, жанрів різних видів мистецтва на рівні зображально-виражальних засобів.

2. *Блокова, чи інтеграція середнього рівня*, яка відбувається на рівні взаємопроникнення з декількох різних наукових галузей, тем, ідей, методів, теорій. Вона може бути або тематична (наприклад, тема моря у літературі, музиці, живописі), або в контексті художніх систем (імпресіонізм у музиці, живописі, літературі; екзистенціалізм у філософії і літературі; постмодернізм у літературі, живописі, кінематографії).

3. *Комплексна, чи широкомасштабна інтеграція*, яка відбувається на філософсько-світоглядному, культурологічному рівнях, на основі творчого обміну інформацією з різних галузей (природничих дисциплін, історії, мовознавства, фольклористики, етнографії, філософії, культурології).

Зазначимо, що принцип інтеграції є результатом впливу багатьох дидактичних принципів: діалектичного викладу матеріалу, логічного взаємозв'язку в тематиці; актуалізації матеріалу відповідно до соціального замовлення й учнівських інтересів; експонування вузлових тем (більш яскраве й повне їх розкриття, наповнення новою інформацією); співробітництва та співтворчості суб'єктів освітньої діяльності, вільного обміну думками; пріоритету національного й громадянського виховання (національних і загальнолюдських духовних цінностей, морально-етичних норм, поваги до історії, світоглядного мислення); творчості на основі здорової конкуренції (рейтинг ідей, здібностей, можливостей);

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

різноманітних міжнаукових зв'язків (їхньої актуалізації під час роботи з теоретико-літературними поняттями).

На основі узагальнення результатів дослідження зроблено висновок, що організація освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти на інтегрованій основі характеризується такими перевагами:

- інтегрований зміст навчання є інформаційно більш насиченим і спрямованим на формування в майбутніх учителів української літератури здатності мислити системно;

- інтегрований зміст навчання уможливорює формування альтернативного мислення майбутніх учителів української літератури, що сприятиме об'єктивній оцінці фактів і пошуку принципово нових методів розв'язання поставлених завдань;

- організація освітнього процесу на інтегрованій основі сприяє розвитку здатності виявляти загальне, усвідомлювати загальні тенденції й закономірності в різноманітних явищах і процесах;

- інтегроване навчання спрямоване на формування діалектичного мислення майбутніх учителів української літератури, яке створює можливості для розв'язання проблемних ситуацій різного рівня складності;

- у процесі інтеграції образно-емоційного і логічного компонентів освітнього процесу досягається цілісність сприйняття світу, залучення різних механізмів пізнавальної і науково-дослідницької діяльності;

- інтеграція різнохарактерного змісту сприяє формуванню ціннісного ставлення студентів-філологів до навчання, підвищенню рівня їхньої професійної мотивації.

Отже, на сучасному етапі розвитку принцип інтеграції може стати каталізатором професійної підготовки майбутніх учителів української літератури і, як наслідок, рушійною силою навчально-виховного процесу на уроках української літератури, забезпечивши глибоке, комплексне засвоєння учнями теоретико-літературних понять, ефективний аналіз художнього твору.

У контексті сьогодення важливим є також *принцип інформатизації навчання*, який спрямований на розв'язання основного завдання сучасної освітньої галузі – підвищення якості освіти шляхом використання інформаційно-комунікативних

технологій. На сьогодні цей принцип набуває особливої значущості, що пов'язано із тотальною інформатизацією суспільства загалом і освітнього простору зокрема. Зазначений принцип передбачає формування в майбутніх учителів-словесників умінь і навичок роботи з електронними ресурсами, засобами пошуку, обробки й передачі інформації, використання інформаційних ресурсів у професійній діяльності й повсякденному житті. На сучасному етапі діяльність учителя стає практично неможливою без інформаційно-комунікативних технологій.

Утвердження інформаційно-технологічної парадигми освіти вивчала низка дослідників, зокрема В. Биков [58], М. Кадемія [192], М. Жалдак, Ю. Машбиць, М. Смульсон [160], Д. Прокудін [422]. Вони одностайні в думці, що в межах зазначеної парадигми освіти основною цінністю стає особистість, яка прагне до оволодіння знаннями. Реформування освітнього процесу в межах інформатизації освіти, широке використання електронних засобів масової інформації призвели до формування окремого розділу педагогічної науки – е-педагогіки (електронної педагогіки, e-learning), яка має власні принципи, методи, прийоми й засоби навчання, нові форми організації освітнього процесу.

Дотримання принципу інформатизації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури призведе до утворення в закладі вищої освіти особливого інформаційно-комунікативного педагогічного середовища, яке, на думку Л. Петухової, є «сукупністю знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань» [399].

Принцип інформатизації сприятиме створенню можливостей для інтенсифікації освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти на основі структурно-логічної презентації навчального матеріалу, мультимедійної форми його подання, урахування соціальних і культурних особливостей, індивідуального стилю й темпу навчання кожного студента.

Стосовно реалізації принципу інформатизації в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури, зазначимо, що, зважаючи на потребу в опануванні великої кількості джерел – художніх творів вітчизняних і зарубіжних письменників,

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

філософських текстів, а також на необхідність ознайомлення з працями літературознавців, використання різноманітних філософських і літературознавчих словників, він набуває особливого значення. Оскільки на сучасному етапі постає проблема із забезпеченістю бібліотечних фондів не лише творами сучасних авторів, а й літературними текстами попередніх епох. Натомість електронні книжки, аудіо й відеотеки, on-line бібліотеки, сайти бібліотек різних закладів освіти і країн світу, сайти та блоги сучасних вітчизняних авторів і науковців стануть у пригоді. Окрім того, постійного перегляду й оновлення зазнає шкільна програма з української літератури, а тому учитель має бути готовий до самостійного пошуку інформації, відбору оптимальних форм, методів, прийомів, засобів навчання. Водночас учитель української літератури має орієнтуватися в напрацюваннях з інших дисциплін, тому він має бути мобільним, уміти віднаходити потрібну інформацію, відсіювати непотрібне.

Загальнодидактичний принцип наочності набуває особливого значення в процесі підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Проте на сучасному етапі він зазнає відповідної трансформації в *принцип мультимедіа*. Використання мультимедійних засобів дає змогу оптимально поєднати різні види наочності (ілюстрація теоретичних положень уривками з літературних текстів, демонстрація фрагментів з музичних, кінематографічних творів, театральних вистав, творів живопису).

Зручність використання мультимедійних засобів полягає в тому, що вони дають змогу поєднати статичні зображення (портрети та фотографії письменників, ілюстрації до їхніх творів, репродукції творів живопису), звуки навколишнього світу й музики, анімацію, мультиплікацію, відеозаписи. Тобто постає можливість гнучко керувати потоками різних інформаційних ресурсів, об'єднуючи їх в інтерактивному режимі. Окремий вид мультимедійної наочності – віртуальна реальність, яка занурює користувача в уявний світ, створює ілюзію присутності в конкретному часопросторі в стереоскопічно представленому штучному світі. Зазначимо, що завдяки віртуальній реальності майбутні учителі української літератури отримують можливість

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

організації заочних екскурсій місцями життя і творчості письменника.

Як відомо, наочність впливає на органи відчуттів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу (установлюються взаємозв'язки між науково-теоретичним матеріалом і життєдіяльністю, між теорією і практикою, формується інтерес до здобуття знань, мотивація до навчальної діяльності). Унаочнення засобами мультимедіа вирізняється посиленням впливом на відчуття людини: проектування й моделювання цих матеріалів здійснюються так, щоб кожен елемент справляв максимальний вплив на реципієнтів. Отже, використання мультимедіа дає змогу поєднати різні засоби впливу на студентів: слова викладача, візуальних матеріалів, аудіозаписів, що призведе до підвищення ефективності роботи з літературознавчими поняттями.

Водночас зазначимо, що реалізація принципу мультимедіа передбачає дотримання всіх закономірностей використання принципу наочності, зокрема: чітке визначення мети застосування засобів унаочнення; усунення зайвого з метою уникнення додаткових асоціацій, концентрації уваги; активне залучення до роботи з наочністю суб'єктів навчання; застосування наочності на всіх етапах освітнього процесу; урахування особливостей сприймання [335].

Наголосимо, що застосування мультимедійних засобів може відбуватися на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а також у процесі опанування різних навчальних дисциплін: у контексті теоретико-літературних та історико-літературних курсів, у межах методик навчання української і зарубіжної літератур для презентації відеозаписів уроків і позакласних заходів, у контексті підготовки, проведення й аналізу педагогічної практики, захисту результатів науково-дослідної роботи студентів (навчальних проектів, курсових і магістерських робіт).

З попередніми описаними принципами тісно пов'язаний *принцип візуалізації*. Візуалізація (з лат. *visualis* – сприймається візуально, наочний) – це процес представлення даних у вигляді

зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання наочного представлення будь-якому об'єкту, суб'єкту, процесу.

У процесі дослідження взято до уваги визначення Е. Макарової, яка наголошує, що візуалізація – це спосіб фіксації і трансляції інформації, який не тільки доповнює, але й слугує альтернативою вербально-письмовій комунікації [334]. А також ідею О. Поїса [407], який вважає, що візуалізація – це процес подання даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання зримої форми будь-якому мислимому об'єкту, суб'єкту, процесу тощо; механічне викликання образу; створення чітких, стійких та яскравих образів будь-якої складності і специфіки (як реальних, так і створених у свідомості автора) за допомогою технічних пристроїв або мислеобразів безпосередньо у власній уяві.

Психологи та філософи звертають свою увагу не тільки на роль візуалізації під час сприйняття інформації, але й акцентують на її розвивальному характері в психічних процесах людини: перетворення інформації в наочні образи призведе до більш глибокого осмислення, узагальнення, ефективного сприйняття інформації людиною.

Педагоги також відстоюють значущість візуалізації в поданні навчальної інформації, зокрема вони наголошують, що в результаті застосування візуальних образів активізуються емоційно-образні компоненти мислення; забезпечується когнітивне структурування змісту знань, когнітивне моделювання елементів структури діяльності і процесів взаємодії об'єктів, а також здійснюється конструювання нових мислеобразів і нових візуальних форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності і загальнолюдських цінностей.

Зокрема А. Рапуто зазначає: «Візуалізація забезпечує синтез знань, дозволяє опосередковано й наочно подавати явища, що вивчаються в тих галузях, в яких безпосередньо наочне сприйняття ускладнене або взагалі неможливе» [427]. Погоджуємося, що візуальна насиченість навчального матеріалу робить його яскравим, переконливим, створює наочні ефектні образи, сприяє підвищенню інтересу до навчальних дисциплін, дозволяє акцентувати увагу аудиторії на значущих моментах інформації, що подається.

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Багато авторів ототожнюють поняття «наочний» та «візуальний», проте ці поняття відрізняються. У педагогічному значенні поняття «наочний» завжди передбачає подання готового образу, заданого ззовні, а не того образу, що народжується і виноситься з діяльності людини. Натомість, візуалізація – це активний процес винесення з внутрішньої сфери в зовнішню продуктів мозкової інтелектуально-розумової діяльності. Н. Манько зазначає, що феномен візуалізації поглиблює загальноприйняте уявлення про наочне сприйняття як обов'язково зримий процес, який може альтернативно будуватися на основі слухових, дотикових та інших відчуттів, які трансформуються в мислеобрази внутрішнього плану діяльності і, у свою чергу, можуть переходити в зовнішній план у вигляді структурованих образно-сміслових конструкцій. Виходячи з цього, варто розуміти, що наочне спостереження – це пасивний процес, а візуалізація – активний [336].

Використання візуалізації в навчальному процесі вимагає від вчителя певної підготовки. І. Ісмагілова з цього приводу зазначила, що до створення і застосування візуальних матеріалів в освітньому процесі необхідний усвідомлений підхід, і варто враховувати особливості функціонування психіки учнів та їхні психологічні особливості. Використовуючи у процесі навчання візуалізацію, педагог впливає на психіку учня через сприйняття і так змінює його стан.

Потрібно усвідомлювати, що використання технік візуального впливу на людину – потужний засіб психічного впливу, і відповідальність за наслідки застосування таких продуктів лежить на педагозі, який їх використовує.

У процесі розроблення навчально-методичних матеріалів необхідно контролювати ступінь узагальнення змісту навчання, дублювати вербальну інформацію візуальною та навпаки, щоб при необхідності ланки логічного ланцюга були повністю відновлені студентами чи учнями.

Візуалізація може здійснюватися в різних формах, це може бути використання графічних комп'ютерних редакторів або скрайбінгу. Графічний редактор – це специфічний програмний засіб, що дає змогу створювати й перетворювати графічні

зображення. Графічні редактори забезпечують графічне відображення відомостей з табличних процесорів, баз даних або окремих графічних файлів у вигляді діаграм, графіків, гістограм, тощо. Вони надають можливість створення ілюстрацій для різних документів, навчальних посібників, дидактичних матеріалів тощо [214, с. 211].

Використання графічних редакторів як засобу для візуалізації навчального матеріалу сприяє створенню навчальних елементів, які є основою для ілюстрування теоретичних положень, вони сприяють успішному розвитку творчих умінь і навичок, збагачують інтелектуальну й емоційну сферу студентів, формують та розвивають просторову увагу за рахунок використання карт, таблиць, схем, діаграм, наборів карток з текстом, цифрами або малюнками.

Проте для використання графічних редакторів під час професійної підготовки необхідно, щоб викладачі закладів вищої освіти володіли вміннями користування зазначеними програмами, уміли навчити цьому студентів – майбутніх учителів української літератури для виконання різноманітних навчальних завдань, а згодом для використання в професійній діяльності. Окрім того, технологічне оснащення навчальних аудиторій більшості українських закладів вищої освіти не дає змоги реалізувати це повною мірою. Тобто найбільш доцільним є застосування графічних редакторів у процесі дистанційної освіти, коли викладач отримує через Інтернет-мережу результати навчальних завдань у вигляді літературних карт, таблиць, діаграм.

Більш доступним, на нашу думку, є така техніка візуалізації, як скрайбінг (від англ. scribe – «розмічати»). Це насамперед мистецтво відображати своє мовлення в малюнках, причому процес відбувається в реальному часі паралельно з доповіддю мовця. Скрайб-презентація відображає ключові поняття розповіді та взаємозв'язок між ними. На сьогодні скрайбінг – інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти доповіді. Дослідники зазначають, що популярність цієї технології забезпечується завдяки тому, що людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною мовою. Крім

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

того, проглядати скрайб (зображення, що з'являється з-під пера, ручки, маркера) набагато цікавіше, ніж звичайне відео [65].

Скрайбінг варто використовувати під час різних видів навчальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, зокрема на лекційних заняттях з теоретико-літературних й історико-літературних, педагогічних дисциплін для візуалізації положень доповіді лектора; на практичних заняттях для систематизації виголошеної студентами інформації (може здійснюватися як студентом-доповідачем для презентації результатів роботи, так і викладачем для конкретизації студентських матеріалів).

Окрім того, варто спрямовувати майбутніх учителів української літератури на використання скрайбінгу в подальшій професійній діяльності під час пояснення теоретико-літературних понять.

Отже, у процесі конструювання системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями варто подбати про два аспекти: використання візуалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з теоретико-літературними поняттями; забезпечення підготовки майбутнього вчителя до дидактично зумовленого використання технологій візуалізації у навчально-виховному процесі в межах шкільного курсу української літератури.

Ще один принцип навчання, який набуває особливого значення в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями – *принцип активізації літературно-творчої діяльності, заохочення до творчого самовираження*. Зазначений принцип відображає одну із основних закономірностей літературної освіти – стимулювання творчого розвитку майбутнього учителя шляхом залучення до літературно-творчої діяльності. Зазначимо, що переважна більшість студентів-філологів вирізняється яскравими творчими здібностями: в анкетах, які вони заповнюють на початку навчання в університеті, майбутні учителі зазначають, що пишуть поезію і прозу, грають у театральних виставах, декламують вірші, співають, відвідують танцювальні студії. Завдання професійної освіти майбутніх учителів української літератури – активізувати їхні творчі прояви, створити

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

можливості для розвитку талантів, розкрити перспективи їхнього використання в майбутній професійній діяльності. Це може відбуватися не лише в контексті аудиторної й позааудиторної роботи, а й у формі залучення студентів до участі у факультетських, загальноуніверситетських, міських, обласних, усеукраїнських заходах.

Творчий розвиток майбутніх учителів української літератури має здійснюватися на основі вивчення їхніх нахилів, прагнень, попереднього досвіду. Це може бути участь у роботі студентських театральних студій, літературних клубів, підготовка й проведення різноманітних заходів, створення відеороликів, слайд-шоу, додавання титрів, опанування різноманітних програм для створення мультимедійних презентацій, підготовка рекламної продукції, підбірка плей-листів різноманітної тематики.

Г. Падалка, О. Рудницька зазначають, що активізація навчання передбачає пробудження художньої ініціативи, створення психологічного настрою на діяльність, досягнення стану мобілізації енергетичних сил учнів для здійснення художньо-творчих завдань [391]. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури варто пам'ятати: творчий учитель виховає творчого учня; у творчого учителя української літератури завжди цікаві й нестандартні уроки, активні й усебічно розвинені учні.

Майбутні учителі-словесники мають володіти інформацією про можливості і шляхи використання своїх творчих здібностей і досвіду творчої діяльності в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, уміти переносити знання зі сфери своїх мистецьких інтересів на професійну діяльність.

Принцип цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами в процесі професійної освіти майбутніх учителів української літератури актуалізується в умовах розвитку інформативного суспільства. Г. Падалка, О. Рудницька зазначають, що на сьогодні в мистецькій освіті відбуваються докорінні зміни в стилі спілкування: новий тип спілкування – суб'єкт-суб'єктний – вимагає нового ставлення до особистості студента, у якому викладач убачає унікальну особистість, яка не лише засвоює знання й відпрацьовує навички, а й продукує нові

3.2. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

естетичні цінності, активно займається творчістю, має власну точку зору [391].

Можливості для взаємодії викладачів і студентів суттєво розширюються завдяки інформатизації суспільства: електронна пошта, блоги, живі журнали, соціальні мережі, скайп, вайбер розширюють можливості для навчальної комунікації, дистанційної освіти, неформального спілкування. Викладачі і студенти по-новому розкриваються один для одного: як унікальні цікаві особистості, які мають відповідні інтереси в різних сферах суспільного життя. Це дає змогу оприлюднювати навчальні матеріали, власні напрацювання в науковій і творчій сферах, обговорювати важливі питання творчого і професійного розвитку, швидко реагувати на будь-які запити.

Науковці виділяють два види дистанційного спілкування – асинхронне спілкування (електронне листування, форум, списки розсилки) й синхронне (чат). Обидва ці види можуть використовуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури загалом і формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями зокрема.

Реалізація принципу цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами в процесі професійної освіти майбутніх учителів української літератури дає змогу перейти до трисуб'єктної дидактики (Л. Петухова, О. Співаковський [400], В. Коткова [229]), яка розглядається як новий напрям педагогічної науки, що забезпечує свідоме й міцне засвоєння знань в межах рівноправних суб'єктів – учня (студента) – учителя (викладача) – інформаційно-комунікативного педагогічного середовища.

Із зазначеним принципом безпосередньо пов'язаний *принцип опори на самотійну роботу студентів*. Він безпосередньо зумовлений сутністю кредитно-трансферної системи організації вищої освіти в Україні, участю в Болонському процесі. Реалізація указанного принципу передбачає створення сприятливих умов для самотійної роботи майбутніх учителів української літератури у процесі формування їхньої готовності до роботи з літературознавчими поняттями. Високо оцінюємо потенціал самотійної роботи студентів, яка передбачає підготовку до

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

семінарських, практичних, лабораторних занять, круглих столів, тематичних дискусій, квестів, доповнення конспекту лекцій, ведення «подвійного читацького щоденника», словника літературознавчих термінів, а також виконання індивідуальної роботи (здійснення проблемно-пошукових, науково-дослідницьких, індивідуальних навчально-дослідницьких, проектних завдань).

Це дасть змогу формувати навички пошуку інформації в різних джерелах (архіви, музеї, бібліотеки, віртуальні бібліотеки, Інтернет-сайти, блоги, соціальні мережі, безпосереднє спілкування з митцями), її аналізу й обробки. Як наслідок, активізується розвиток студента як особистості і професіонала, формується його світогляд, активна життєва позиція, закладається основа для подальшої наукової й педагогічної діяльності.

Принцип поетапності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями передбачає особливу організацію професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, виділення окремих етапів у цьому процесі, які будуть більш детально розглянуті в наступних розділах. Загальна схема реалізації цього принципу під час формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями будується за такою логікою: від нагромадження теоретичних знань і навичок оперування зазначеними поняттями через методичну складову до творчої діяльності учителя-словесника під час роботи з літературознавчими поняттями.

Варто зазначити, що комплексне застосування усіх зазначених принципів сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Названі принципи базуються на загальних закономірностях літературної освіти, а також відображають вимоги сучасного суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів літератури, визначають основні напрями діяльності студентів-філологів у процесі їхнього особистісного і професійного розвитку.

3.3. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями

Теоретико-методологічні засади, окреслені в попередніх розділах, і досвід практичної діяльності дали змогу сформулювати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Зазначимо, що педагогічні умови – важливий компонент будь-якої педагогічної системи. У тлумачному словнику української мови вказано, що умови – це певні сприятливі обставини, чинники, правила, що існують або встановлені в тій чи іншій сфері життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь [80].

Згідно з філософськими словниками, «умова» – сукупність об'єктів (речей, предметів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкта [185], а також як фактор (лат. factor – чинник). Тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [504]. Отже, філософське розуміння зазначеного поняття пов'язане з відношенням предмета до навколишньої дійсності, явищ, без яких він не може існувати: сукупність певних умов формує середовище, у якому виникає, розвивається певне явище.

У педагогіці поняття «умови» найчастіше пов'язують із сукупністю змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості [25]. О. Пехота вважає, що умова – це система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [401].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває визначення «педагогічні умови», яке використовується в професійній педагогіці в такому значенні: це обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [45].

Поняття «педагогічні умови» подекуди використовують у процесі розкриття змісту відповідної педагогічної системи, наприклад, Ю. Бабанський виокремлює зовнішні (природно-географічні, суспільні, культурні) і внутрішні (морально-психологічні, гігієнічні, естетичні) умови функціонування педагогічної системи [25].

Водночас Н. Іпполітова та Н. Стерхова зазначають, що педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, що відбиває сукупність можливостей освітнього й матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти указаної системи й забезпечують її ефективне функціонування та розвиток [188].

Аналіз вищезазначених визначень дав змогу обрати формулювання, яке є оптимальним для нашого дослідження: організаційно-педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, що свідомо й цілеспрямовано створюється в педагогічній діяльності й забезпечує ефективність протікання педагогічного процесу. Зазначимо, що організаційно-педагогічні умови мають віддзеркалювати загальні тенденції розвитку сучасного суспільства, зокрема процеси реформування вищої педагогічної освіти.

У процесі визначення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями взято до уваги, що їхня специфіка детермінована змістом професійної освіти майбутніх учителів-словесників, домінуванням компетентнісного підходу в шкільній освіті, особливостями матеріально-технічного забезпечення закладів середньої і вищої освіти.

Отже, під організаційно-педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями розуміємо сукупність педагогічних чинників, тобто спеціально створені умови, які

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

необхідні й достатні для забезпечення продуктивності перебігу освітнього процесу та досягнення мети – формування вказаної готовності.

Відтак, було визначено такі організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями:

1. Надання майбутнім учителям української літератури необхідного комплексу знань з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних курсів, а також формування умінь і навичок роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури. Забезпечення педагогічного керування цим процесом.

Як уже зазначалося, майбутні учителі української літератури отримують необхідні знання з історії й теорії літератури в результаті опанування курсів «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Аналіз художнього твору», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», «Історія літературно-критичної думки»; окрім того, робота на практичних заняттях, виконання самостійної роботи та індивідуальних науково-дослідних завдань сприяють формуванню практичних умінь і навичок оперування літературознавчими поняттями в процесі аналізу художніх творів різних родів, жанрів і стилів.

Знання, уміння й навички щодо роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури в закладах середньої освіти майбутні учителі здобувають у результаті опрацювання курсів «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури». Систематизація й узагальнення знань відбувається в процесі здобуття освітнього ступеня магістр під час опанування таких предметів: «Спецкурс з методики навчання української літератури», «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.», «Теорія літератури».

Педагогічне керівництво полягає в оптимальному застосуванні викладачами закладів вищої освіти педагогічних впливів; знайденні підходів до розкриття творчої індивідуальності кожного зі студентів-філологів; прогнозуванні результатів і здійсненні контролю за ними. Педагогічне керівництво також виявляється в цілеспрямованому заохоченні, стимулюванні й підтримці творчої

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

діяльності майбутніх учителів української літератури та створенні власних навчально-розвивальних ресурсів. Отже, перспективи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями в процесі впровадження запропонованої системи розширюються порівняно з традиційним навчанням.

2. Упровадження в освітній процес авторських спецкурсів та навчально-методичних матеріалів.

Розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями і її впровадження в освітній процес філологічних факультетів закладів вищої освіти передбачало створення навчально-методичного забезпечення.

У процесі проведення експериментального дослідження використано насамперед навчальні й робочі програми, за якими працювали викладачі закладів вищої освіти, на базі яких відбувався формувальний етап експерименту. Проте для перевірки ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями було рекомендовано внести зміни до навчально-методичних комплексів відповідно до мети й завдань дослідження. Як варіант, було запропоновано авторське навчально-методичне забезпечення курсів «Вступ до літературознавства» [279], «Теорія літератури» [309], «Методика навчання української літератури» [288], «Історія української літератури (сучасність)».

Для узагальнення й систематизації історико-літературних і теоретико-літературних знань майбутніх учителів української літератури було рекомендовано впровадити в освітній процес професійної підготовки магістрів авторський курс «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.» [275]. Водночас формування практичних умінь і навичок підготовки і проведення уроків української літератури в закладах середньої освіти загалом і оперування теоретико-літературними поняттями зокрема відбувалося в контексті авторського спецкурсу з методики навчання української літератури [308]. З метою впровадження результатів дослідження в практику професійної підготовки майбутніх учителів української літератури були запропоновані авторські навчальні й

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

навчально-методичні посібники [163; 164]. Для забезпечення методичного керівництва науково-дослідною діяльністю студентів-філологів закладів вищої освіти підготовлено авторські навчально-методичні посібники [314; 316].

Отже, розроблення й упровадження авторських спецкурсів та навчально-методичних матеріалів стає однією з ключових умов формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

3. Оновлення традиційних та введення інноваційних форм, методів і прийомів викладання дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів української літератури.

Формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями відбувається за умови органічного поєднання традиційних методів навчання і нових методів та прийомів, які є результатом інформатизації сучасного суспільства загалом і освітнього процесу в закладах вищої освіти зокрема.

Зазначимо, що традиційні форми й методи навчання теж зазнають певного оновлення, трансформації відповідно до реалій сьогодення. У сучасних закладах вищої освіти освітній процес здійснюється на основі поєднання різних форм його організації: лекцій, семінарських занять, практичних і лабораторних робіт, консультацій, різноманітних форм самостійної роботи, колоквиумів, заліків, іспитів.

Наприклад, упродовж останнього часу все більшої популярності набувають такі види лекції: проблемна (знання вводяться за допомогою проблемного питання, завдання, ситуації, а процес пізнання студентів у співробітництві й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності; проблема розкривається шляхом організації пошуку її розв'язання або аналізу та узагальнення традиційних і сучасних точок зору), лекція-візуалізація (передбачає візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіо чи відеотехніки, сучасними мультимедійними засобами навчання), бінарна (виклад матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл чи різних дисциплін) або вченого і практика, викладача і студента), лекція із попередньо запланованими помилками

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

(розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки – змістової, методологічної, методичної), а наприкінці лекції проводиться діагностика, спрямована на перевірку знань і уважності слухачів, аналіз зроблених помилок), лекція-конференція (проводиться як науково-практичне заняття за заздалегідь поставленою проблемою й системою доповідей тривалістю 5–10 хв., кожна з яких є логічно завершеним текстом у межах програми, що запропонована викладачем; сукупність зазначених виступів дає змогу всебічно висвітлити проблему; викладач підбиває підсумки самостійної роботи й виступів студентів, формулює основні висновки, коригує деякі твердження); лекція-консультація (можливі два основні сценарії: перший варіант – «запитання – відповіді»; другий – «запитання – відповіді – дискусія»), лекція-інтеграція (передбачає подальше перетворення одержаних знань, установлення зв'язків і відношень між їхніми елементами; мета такого заняття – формування у студентів системи знань на основі усвідомлення загальних закономірностей, загального принципу, поступового переходу від часткових до більш широких узагальнень; основна функція цієї лекції – інтегративна, яка дасть змогу із великої кількості одержаних знань виділити лише ті, на які припадає основне змістове й логічне навантаження та які є опорою для встановлення зв'язків між основними поняттями теми, курсу, предмета), міні-лекція (проводиться викладачем на початку кожної пари протягом десяти хвилин за одним із питань теми, яка вивчатиметься), кінолекція чи відеолекція (викладач здійснює підбір необхідних кіно чи відеоматеріалів за темою заняття; на початку лекції викладач проводить інструктаж, а під час перегляду кіновідеоматеріалів він коментує події, що відбуваються на екрані; така форма заняття сприяє розвитку наочно-образного мислення у слухачів), інструктивна лекція (проводиться з метою організації подальшої самостійної роботи слухачів, спрямованої на поглиблення, систематизацію й узагальнення навчального матеріалу на практичних, лабораторних заняттях; під час заняття слухачі отримують методичні рекомендації щодо роботи з навчальною літературою, виконують інструктивні завдання), лекція-брифінг

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

(складається з короткого (15–20 хв.) повідомлення лектора і його відповідей на запитання слухачів (45–60 хв.).

Зазначимо, що на сучасному етапі викладачам варто відходити від традиційної інформаційної лекції монологічного типу, вона є доцільною тоді, коли навчальний матеріал характеризується високою інформативністю, принциповою новизною і складністю для студентів, якщо пропонований матеріал відсутній у загальному доступі. В основному зазначений вид лекції є доцільним на перших курсах навчання в закладах вищої освіти, коли відбувається нагромадження, систематизація базових знань, формування навичок самостійної роботи, умінь формулювати власну думку, її доводити й відстоювати.

У процесі експериментальної роботи викладачів закладів вищої освіти було скеровано на проведення лекцій за принципом зворотнього зв'язку (передбачає поєднання пояснення лектора з активною участю слухачів), проблемної лекції (полягає в апробації багатоваріантних підходів до розв'язання представленої проблеми, активізує особистий пошук слухачів), комбінованої лекції (читання лекції з демонстрацією ілюстрованого, аудіо- й відеоматеріалу, мультимедійних презентацій), різноцільової лекції (базується на комплексній взаємодії окремих елементів: подача матеріалу, його закріплення, застосування, повторення й контроль).

Семінарське заняття як форма організації освітнього процесу в закладах вищої освіти теж має кілька різновидів. Викладач здійснює вибір, керуючись особливостями навчальної дисципліни, теми й мети заняття, характером першоджерел, навчальної і наукової літератури, рівнем підготовленості студентів. У практиці сучасних закладів вищої освіти функціонують такі різновиди семінарських занять: просемінар (його завдання – виробити в студента вміння виконувати різноманітні практичні роботи (навчитися працювати з книгою, першоджерелами, реферувати літературу, складати тези); це своєрідні практикуми, які проводяться на молодших курсах), семінар дослідницького типу (тему сформульовано на основі окремих часткових наукових проблем для поглибленого їх оброблення), спецсемінари (проводяться на старших курсах закладів вищої освіти, до їх проведення залучаються відомі вчені, а

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

також фахівці – учителі-методисти, працівники наукових установ та інших організацій).

Окрім того, семінари можна проводити в таких формах: запитань і відповідей (відповіді студентів оцінюються); розгорнутої бесіди (поширений на молодших та середніх курсах, передбачає ґрунтовну підготовку студентів з питань, що розглядаються; може доповнюватися фіксованими виступами), коментованого читання (проводиться найчастіше на молодших курсах, передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням), дискусії, обговорення письмових студентських рефератів та їхнє оцінювання, конференції (проводиться у вигляді доповідей студентів, виступів опонентів, запитань до доповідачів, відповідей доповідачів на запитання), теоретичної конференції в академгрупі або на потоці (тема такого семінару здебільшого не збігається з плановою, а формулюється як підсумок важливої теми або розділу, може охопити 4–6 год.), розв'язання проблемних завдань (проводиться з метою здобуття досвіду теоретичного мислення), заняття в школі, бібліотеці, музеї, науково-дослідній установі, прес-конференції (кілька студентів готують доповіді за питаннями, передбаченими планом семінару, після виступу доповідачам ставляться запитання, як це буває зазвичай на прес-конференціях); «мозковий штурм» (колективний метод розв'язання складних, недостатньо розроблених питань науки й техніки, організаційних проблем; може проходити у формі «потоків ідей»); мета – зніціювати максимум ідей для розв'язання проблеми).

У процесі формувального експерименту викладачі, що брали участь в експериментальній роботі, були зорієнтовані на проведення проблемних семінарів, дискусій, семінарських занять у школах із залученням учителів української літератури, конференцій і прес-конференцій.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів української літератури особливого значення набувають практичні заняття, які передбачають детальний розгляд студентами закладів вищої освіти окремих теоретичних положень навчальних дисциплін та формування вмінь та навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Дослідники наголошують, що дидактичними завданнями практичних занять є поглиблення й закріплення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формулювання й поглиблення навичок планування, аналізу та узагальнення; пошук нової інформації й удосконалення навичок користування та керівництва нею; нагромадження попереднього досвіду організації робочого процесу.

Практичне заняття передбачає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, розв'язування завдань з їх обговоренням, виконання контрольних завдань, їх перевірку й оцінювання.

Навчальними планами підготовки майбутніх учителів української літератури заплановано проведення практичних занять з історії української і зарубіжної літератур (аналіз окремих літературних творів у контексті вивчення творчості персоналії чи дослідження певного періоду, мистецького стилю), вступу до літературознавства й теорії літератури (заплановано висвітлення теоретичних засад певного теоретико-літературного явища чи поняття, аналіз особливостей його функціонування в художніх творах), методик навчання української і зарубіжної літератур (розгляд теоретичних аспектів питання, а на цій основі підготовка планів-конспектів уроків, розроблення системи завдань, моделювання й обговорення фрагментів уроків).

Серед різноманітних форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти важливе місце належить лабораторним роботам, через які здійснюється дотримання одного з провідних принципів дидактики – принципу зв'язку теорії з практикою.

Зазначимо, що лабораторна робота – це форма організації освітнього процесу, під час якого студент закладу вищої освіти під керівництвом викладача особисто проводить відповідні експерименти або досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з обладнанням, технікою, оволодіває методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. У процесі виконання лабораторних робіт відбувається формування умінь і навичок, потрібних майбутньому учителю української літератури в професійній діяльності.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

У професійній підготовці майбутніх учителів української літератури лабораторні роботи згідно з навчальним планом заплановані зокрема в межах курсу «Вступ до літературознавства». Зазначимо, що вони тісно пов'язані з лекціями й самостійною роботою, дають змогу студентам творчо використати на практиці ті теоретичні знання, які вони здобули на лекції і в процесі самостійного опрацювання літературних джерел. Зокрема на лабораторні роботи варто виносити завдання зі здійснення аналізу художніх творів різних жанрів. У контексті «Методики навчання української літератури» під час лабораторних робіт може здійснюватись відвідування закладів освіти різних типів, спостереження за проведенням уроків учителями, аналіз цих занять, ознайомлення зі шкільною документацією, підготовка планів-конспектів уроків, робота з мультимедійним обладнанням, комп'ютерними програмами і тренажерами. Як свідчить практика, лабораторні заняття допомагають викладачам залучити студентів до дослідницької роботи, сприяють розвитку в них самостійного мислення.

Окремим видом позааудиторної індивідуальної самостійної роботи студента є індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, яке може бути навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, що подається у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового курсу чи заліку. Мета індивідуального навчально-дослідницького завдання полягає в самостійному вивченні частини програмного матеріалу, систематизації, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань з навчального курсу та розвитку навичок з позааудиторної самостійної роботи.

Дослідники виділяють такі види індивідуальних навчально-дослідницьких завдань: конспект з теми за заданим або самостійно розробленим планом з курсу, що вивчається; реферат з теми; розв'язання та складання практичних завдань і педагогічних ситуацій; анотація прочитаної додаткової літератури з теми або курсу, бібліографічний опис; розроблення навчальних та діагностичних тестових завдань з теми; аналіз елементів передового педагогічного досвіду; курсова, дипломна, магістерська робота.

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Методисти наголошують на важливості консультацій (від лат. *consultatio* – звернення за порадою), які є формою організації освітнього процесу, під час якої студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

С. Жила розглядає консультації як шлях до оптимізації освітнього процесу, оскільки вони дають змогу викладачам виявити прогалини в знаннях студентів і заповнити їх, а окрім того, змінити моделі своїх лекцій, семінарських занять і в майбутньому акцентувати на тих проблемах, які виявилися важкими для майбутніх літераторів. Дослідниця поділяє консультації на групові й індивідуальні, залежно від кількості учасників і дидактичної мети. Якщо викладач консультиє майбутніх літераторів з теоретичних питань навчальних дисциплін літературознавчого циклу або деяких аспектів їх практичного застосування, то це, як правило, буде групова консультація, яка проводитиметься для академічної групи чи потоку студентів. А якщо професор дає пораду студентові з проблем, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань (написання самостійної чи контрольної роботи за персоналією письменника, чи знаковим для нашої культури художнім твором, курсовим, бакалаврським чи магістерським проектом), то це індивідуальна консультація. Індивідуальне консультивання на філологічних факультетах закладів вищої освіти може відбуватися як за бажанням викладачів-професорів, так і за ініціативи самих студентів і магістрантів [161]. С. Жила наголошує: «Професійне становлення майбутнього учителя літератури є процесом складним і творчим, адже його треба прилучити до національного і світового мистецтва слова, мозаїки ідей, концепцій, понять, які виробила світова мистецтвознавча думка. І консультивне навчання орієнтоване на формування системи літературознавчих знань, умінь і навичок, розкриття творчих потенцій студентів та їхньої здатності постійно оновлювати свої знання й уміння» [161].

У процесі здобуття вищої освіти особливого значення набуває самостійна робота студентів. Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, розуму й діяльності, будуть насправді міцними. Саме тому заклади вищої освіти поступово, але неухильно переходять від передачі інформації

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

до керівництва освітньою діяльністю, формування в майбутніх фахівців навичок самостійної творчої роботи.

Дослідники зазначають, що самостійна робота – це особлива форма освітньої діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації навчальних занять [384].

У контексті Болонської системи самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Метою самостійної роботи є формування самостійності майбутніх учителів української літератури, їхніх умінь, знань, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи навчальних занять.

Самостійна робота студентів планується та виконується за завданнями і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Вона відіграє важливу роль в оволодінні певною дисципліною і формуванні навичок самостійної роботи загалом, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації.

Зазначимо, що незалежно від спеціалізації, будь-який молодий спеціаліст повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння і навички діяльності за своїм профілем, досвід творчої діяльності з розв'язання нових проблем, а також досвід соціально-оцінювальної діяльності. Дві останні складові освіти формуються саме в процесі самостійної роботи студентів, яка набуває особливого значення в процесі формування всіх компонентів досліджуваної готовності майбутніх учителів-словесників.

Самостійна робота студентів має систематично контролюватися викладачем. Основою для самостійної роботи є науково-теоретичний курс, комплекс здобутих студентами знань. Під час розподілу завдань студенти отримують інструкції щодо їх виконання, методичні вказівки, посібники, перелік необхідної літератури.

Отже, формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями відбувається на основі органічного поєднання традиційних методів навчання й

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

нових методів і прийомів, які є результатом інформатизації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Зокрема упровадження інформаційно-комунікативних технологій і мультимедійних засобів зумовлює залучення методів дистанційного навчання та вдосконалення традиційних методів індивідуального навчання й самонавчання. Уведення електронних підручників з історико-літературних, теоретико-літературних дисциплін активізує методи самонавчання студентів-філологів за допомогою взаємодії з освітніми ресурсами за мінімальної участі викладача; робота з підручниками стає більш цікавою для студентів завдяки використаному в них мультимедійному контенту, а поєднання матеріалу різного виду позитивно впливає на розвиток певних видів мислення й розумову діяльність користувачів загалом.

Водночас зростає значення індивідуальних методів навчання, які не обмежуються аудиторною формою реалізації, а набувають нових форм і можуть відбуватися через телефон, голосову пошту, соціальні мережі.

4. Уведення до професійної підготовки майбутніх учителів української літератури елементів дистанційного навчання. Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів української літератури передбачає впровадження лише елементів дистанційного навчання, оскільки значну роль відіграє моделювання уроків і їхніх фрагментів, що потребує безпосереднього спілкування студентів і викладача.

Проте дистанційно можна викладати курси історико-літературного й теоретико-літературного спрямування, коли практично всі форми роботи можна опанувати, спілкуючись із викладачем на відстані:

– лекційний матеріал можна подавати у формі схем, таблиць, текстів із розгалуженою системою гіперпосилань до глосарію, іменного покажчика, ілюстрацій;

– практичні заняття замінюються виконанням завдань репродуктивного і творчого характеру (складання хронологічних таблиць фактів і явищ літературного процесу, життя і творчості письменників, здійснення аналізу епічних, ліричних і драматичних творів за запропонованими викладачем схемами; створення конспектів уроків української літератури, сценаріїв позакласних виховних заходів; написання аналітичних розвідок; створення

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

мультимедійних проєктів, присвячених відповідним мистецьким явищам, презентацій до уроків літератури), проведення проміжних видів on-line тестування для оцінювання знань студентів;

– читання текстів художніх творів теж відбувається дистанційно: викладач складає список творів, обов'язкових для прочитання студентами, упорядковує електронні хрестоматії, бібліотеки, фонотеки, а студенти-філологи проходять on-line тестування чи вікторини після прочитання творів;

– підсумковий контроль відбувається переважно в форматі on-line тестування.

Варто зазначити, що реалізація організаційно-педагогічної умови, яка передбачає введення елементів дистанційного навчання в професійну підготовку майбутніх учителів літератури, відбувається на основі збільшення значущості самостійної роботи: саморозвиток та самовдосконалення студентів-філологів відбуватиметься за умови активного використання інформаційних ресурсів. Самостійна робота майбутніх учителів літератури втілюється у сформованих уміннях діагностувати і прогнозувати рівень і глибину власних знань з теорії літератури, умінь самостійно виконувати художньо-ідейний аналіз літературних текстів певного жанру, стилю, напряду з позицій його мистецької цінності й перспектив його використання в літературній освіті учнів закладів середньої освіти.

Для забезпечення реалізації цієї організаційно-педагогічної умови розроблено нові форми творчих завдань, які виконуються дистанційно, організовано форми інтернет-комунікації студентів: навчання роботи з інформацією, наявною в інтернет-джерелах (пошук, аналіз, презентація, оформлення), дотримання етикету інтернет-спілкування, що сприяє саморозвитку особистості і професійному самовдосконаленню, збагаченню інформаційної та загальної професійної культури майбутніх учителів.

5. Узгоджене викладання програмового матеріалу викладачами різних дисциплін.

Для забезпечення реалізації цих положень потрібно здійснити реформування професійної підготовки майбутніх учителів української літератури. З цією метою необхідно насамперед розробити відповідну концепцію вивчення літературознавчих курсів студентами-філологами, узгодити між викладачами різних

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

дисциплін (як у межах однієї кафедри, так і на міжкафедральному й міжфакультетському рівнях) обсяг знань, умінь і навичок, які мають набути студенти під час вивчення філософії, історії української і зарубіжної літератур, дисциплін теоретико-літературного блоку, історії української і світової культури. Як свідчить практика, науковці-теоретики й викладачі-практики по-різному подають інформацію про окремі філософські й мистецькі явища, подекуди, не визнаючи альтернативних позицій. У таких умовах студентам важко зорієнтуватись і виробити єдину систему поглядів. Отже, у студентів потрібно сформувати цілісне уявлення про неперервність розвитку вітчизняного літературного процесу, взаємозв'язки світового й українського мистецького процесів. Це має бути чітка, логічно структурована система знань. З цією метою в процесі викладання курсів «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури», «Теорія літератури», «Методологія наукового дослідження» необхідно виділити лекційні і практичні заняття для ознайомлення з окремими теоретичними аспектами проблеми, а з метою формування навичок аналізу художніх творів запропонувати завдання для самостійної роботи. Зазначимо, що рівень засвоєних знань, сформованих умінь і навичок перевіряється під час поточного, підсумкового, порогового контролю, насамперед у процесі складання заліків та іспитів із зазначених дисциплін, державного екзамену, вступних іспитів на здобуття освітнього ступеня магістр.

У процесі реалізації поставлених завдань рекомендовано упровадити до програми професійної підготовки учителів української мови і літератури відповідні спецкурси й спецсемінари, наприклад: «Художні системи в українській літературі ХХ–ХХІ ст.», «Література українського модернізму к. ХІХ – поч. ХХ ст.», «Постмодернізм в українській і зарубіжній літературах». Як правило, такі спецкурси і спецсемінари пропонуються для студентів магістратури, які вже володіють базовими знаннями, вміннями й навичками аналізу художніх текстів. Тому лекційні і практичні заняття мають вирізнятися високим рівнем узагальнення, проблемним характером, активною участю студентів в освітньому процесі.

6. Застосування методів, прийомів і засобів мистецької компаративістики в процесі формування готовності майбутніх

учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Мистецька компаративістика відіграє особливу роль в системі середньої і вищої літературної освіти. На заняттях з української літератури учитель чи викладач має, зважаючи на обставини, кут зору літературознавця чергувати з точкою зору мистецтвознавця і це все поєднувати з майстерністю педагога.

Зазначена умова сформульована на основі загально-дидактичних принципів науковості й доступності, які в контексті шкільного курсу української літератури передбачають, що виклад матеріалу має здійснюватися з позицій сучасного літературознавства, проте він має бути доступний учням певного вікового й розумового розвитку.

Отже, учителі української літератури мають бути обізнаними з сучасними філософськими й літературознавчими дослідженнями щодо теоретико-літературних понять, орієнтуватись у наукових концепціях і позиціях дослідників. Саме на це і має спрямовуватися професійна підготовка майбутніх учителів-словесників.

На нашу думку, методична модель використання мистецької компаративістики в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями містить такі компоненти:

– теоретико-концептуальний – методологічні положення філософії, літературознавства, мистецтвознавства, компаративістики, педагогіки, методик навчання щодо застосування мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури;

– структурно-змістовий – моделювання процесу застосування мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями; визначення критеріїв відбору мистецьких текстів, змісту матеріалу;

– організаційно-дидактичний – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ, визначення форм, методів, прийомів, засобів використання мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями;

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– технологічно-методичний – практична методична підготовка до роботи з творами мистецтва на уроках української літератури в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями; формування вмінь підбирати змістове й методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури й мистецтва.

Проведений аналіз навчальних програм підготовки майбутніх учителів української літератури дав підстави для висновку, що студенти-філологи в закладах вищої освіти здобувають необхідну теоретичну і практичну підготовку, яка дає змогу їм вільно залучати методи й засоби інших видів мистецтв під час роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури.

Згідно з навчальними планами підготовки бакалаврів педагогічної освіти, учителів української мови і літератури, заплановано опанування ними таких дисциплін, як-от: «Мистецтвознавство», «Естетика», «Історія української культури», «Історія світової культури», «Культурологія». Студенти магістратури мають змогу засвоїти матеріал різних авторських спецкурсів, як-от: «Спецкурс філософсько-культурологічного спрямування (Інтерпретація та її методології)», «Методика викладання художньої культури», «Практикум з художньої культури», «Теорія художньої культури». Зазначимо, що наведений перелік дисциплін не є універсальним та вичерпним, розбіжності існують у переліку предметів і обсязі годин у різних закладах вищої освіти країни, проте ця різниця не є критичною і суттєво не впливає на якість професійної освіти фахівців.

Водночас, варто зазначити, що широка культурологічна підготовка майбутніх учителів української літератури набуває особливого значення в руслі інтердисциплінарних досліджень, які є одним із актуальних напрямів розвитку сучасної науки. Дж. Якоб наголошує на необхідності застосування інтердисциплінарного підходу в системі вищої освіти, порівнюючи розрізненість та ізольованість окремих дисциплін з тим, що людина сприймає ліс не цілісно, а як сукупність окремих дерев. Дослідник стверджує, що це звужує поле діяльності й обмежує можливості для розв'язання педагогічної проблеми [554].

Особливості використання мистецької компаративістики в процесі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями полягають у

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

системності опанування ними комплексу літературознавчих, мистецтвознавчих і педагогічних дисциплін, між якими необхідно встановити взаємозв'язки; формуванні прагнення студентів-філологів до професійного зростання, самостійного ознайомлення з вітчизняною і зарубіжною мистецькою спадщиною, бажання використовувати її у процесі аналізу художніх творів на уроках літератури.

7. Залучення студентів-філологів до активної науково-дослідної діяльності.

З цією метою рекомендовано створити проблемні студентські групи, розподілити між студентами дослідницькі завдання, які є складовими більш ґрунтовної теми дослідження. Це можуть бути завдання в контексті виконання самостійної роботи, індивідуальних дослідницьких проектів у межах вивчення певної дисципліни, які з часом переростають у курсові, бакалаврські, магістерські проекти. Так, у контексті упровадження розробленої системи студентам філологічних факультетів закладів вищої освіти, на базі яких проведено формувальний експеримент, запропоновано такі теми для кваліфікаційних робіт: «Форми вираження авторської свідомості в романах Оксани Забужко «Музей покинутих секретів» та Джуліана Барнса «Передчуття кінця», «Жанрово-стильові і проблемно-тематичні особливості повісті «Чорнобильська молитва» Світлани Алексієвич та роману Володимира Дрозда «Листя землі», «Екзистенціалістська модель світу у творчості Марії Матіос (на матеріалі творів «Москалиця», «Солодка Даруся», «Армагедон уже відбувся»)», «Художньо-естетична концепція дійсності в інтелектуальному романі першої третини ХХ ст. (На матеріалі романів Валер'яна Підмогильного і Віктора Домонтовича)», «Особливості трансформації фольклорно-міфологічних образів у романі В. Шевчука «Дім на горі». У контексті виконання зазначених кваліфікаційних робіт студенти під час визначення теоретичних засад дослідження зверталися до аналізу фактів і явищ літературного процесу, які були репрезентовані обраною персоналією чи відповідним твором, а також розгляду літературознавчих понять, які були необхідною умовою для аналізу художнього твору. Студенти демонстрували високий рівень теоретичних знань, обізнаність у філософських і літературознавчих концепціях, уміння аналізувати художні тексти, робити на їх основі

3.3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

відповідні висновки й узагальнення. Дослідження пройшли відповідну апробацію під час виступів на конференціях, засіданнях проблемних груп і круглих столів, читання фрагментів лекцій під час педагогічної практики, розроблення навчально-методичних матеріалів.

Проте для формування операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями необхідно залучати майбутніх учителів української літератури і до науково-дослідної роботи з методики навчання української літератури. У контексті проведення формувального експерименту було сформульовано низку тем для курсових робіт, багато з яких згодом трансформувалися в магістерські. Наводимо приклади тем: «Особливості роботи із епіграфом художнього твору на уроках української літератури», «Методика роботи з образом-персонажем на уроках української літератури», «Особливості вивчення імпресіонастичної прози в старших класах закладів середньої освіти», «Методика вивчення фентезі на уроках української літератури в 5–9 класах закладів середньої освіти».

Зазначимо, що для виконання курсової роботи обов'язковим було проведення констатувального експерименту, який передбачав вивчення стану досліджуваного питання в сучасній методичній науці і шкільній практиці, спостереження за навчальним процесом на уроках української літератури, анкетування, опитування учнів й учителів.

У процесі написання й захисту магістерських робіт обов'язковою умовою було розроблення експериментальної методики або системи завдань, перевірка їхньої ефективності на практиці, розроблення навчально-методичних матеріалів, підбиття підсумків.

Зазначені організаційно-педагогічні умови мали забезпечити ефективність формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Їхні особливості зумовлені специфікою професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, а також новими викликами, що постали перед системою вищої освіти України.

Висновки до третього розділу

У процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було визначено теоретичні засади дослідження. Зокрема в загальному ході дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів-словесників окреслено три етапи:

– на першому етапі осмислено наукові праці з проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, на основі цього визначено методологічні та концептуальні основи дослідження; проаналізовано практичний досвід підготовки майбутніх учителів-словесників, сформульовано робочу гіпотезу, укладено методологічну стратегію і план дослідницького пошуку; розроблено програму й методику проведення дослідно-експериментальної роботи й обґрунтовано умови, засоби і прийоми, які визначають ефективні шляхи становлення досліджуваного феномена;

– на другому етапі перевірено робочу гіпотезу, уточнено концепцію формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями; визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови й структурно-функціональну модель системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Діагностовано загальний стан сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями в умовах традиційного навчання, опрацьовано результати констатувального експерименту, складено компонентну й критеріально-рівневу характеристику сформованості зазначеної готовності; апробовано концептуальні засади й систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, обґрунтовано методику, що охоплює: оновлення методологічних підходів до здійснення професійної підготовки

майбутніх учителів-словесників, удосконалення змісту й методичного інструментарію викладання курсів гуманітарно-загальнонаукового, фундаментального, професійного і практичного циклів; поглиблено змістове наповнення професійно зорієнтованих курсів, розроблено авторські спецкурси, спрямовані на формування компонентів зазначеної готовності, підібрано активні методи й ефективні форми організації поетапного процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, упроваджено інтерактивні технології;

– на третьому етапі узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи, здійснено їх статистичне опрацювання, сформульовано висновки щодо результатів упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Виявлено, що система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями має багаторівневу структуру, у якій виділено такі рівні: методологічний, теоретичний, технологічний. Дослідження здійснювалося упродовж трьох етапів (аналітико-констатувального, моделювально-формувального, узагальнювально-підсумкового), для кожного з яких було визначено оптимальний комплекс методів.

Система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями спирається на систему загальнодидактичних (урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових особливостей, закономірностей розвитку; цілеспрямованості й цілісності в навчанні; науковості й доступності, зв'язку навчання з практикою; принцип контролю й корекції знань учнів; системності й наступності; поєднання освіти й самоосвіти, розвитку й саморозвитку, виховання й самовиховання), методичних (єдності змісту й форми художнього твору, виявлення їхнього взаємозв'язку; історизму; науковості; доступності учням різного віку та розвитку; емоційності) і спеціальних принципів (інтеграції, інформатизації навчання, активізації літературно-творчої діяльності, візуалізації, заохочення до творчого самовираження, цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами, опори

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

на самостійну роботу студентів, поетапності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями), які в поєднанні забезпечать ефективність функціонування запропонованої системи.

У процесі дослідження визначено комплекс організаційно-педагогічних умов, які стали засадничими для розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями: надання майбутнім учителям української літератури необхідного комплексу знань з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних курсів, а також формування умінь і навичок роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури, забезпечення педагогічного керування цим процесом; упровадження в освітній процес авторських спецкурсів та навчально-методичних матеріалів; оновлення традиційних та введення інноваційних форм, методів і прийомів викладання дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів української літератури; уведення до професійного навчання майбутніх учителів української літератури елементів дистанційного навчання; узгоджене викладання програмового матеріалу викладачами різних дисциплін; застосування методів, прийомів і засобів мистецької компаративістики; залучення студентів-філологів до активної науково-дослідної діяльності. Реалізація зазначених організаційно-педагогічних умов забезпечить удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, сприятиме впровадженню системи формування їхньої готовності до роботи з літературознавчими поняттями.



РОЗДІЛ 4

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

- 4.1. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення літературного процесу і загальнопоетикальних понять.
- 4.2. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з формальними і змістовими складниками літературного твору.
- 4.3. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності.

Висновки до четвертого розділу.



4.1. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення літературного процесу і загальнопоетикальних понять

Важливою складовою шкільного курсу української літератури є оглядові теми. Вони заплановані шкільною програмою для вивчення на початку нового навчального року, як вступне заняття до курсу літератури, або перед розглядом кожного розділу чи теми, перед текстуальним вивченням художніх творів у контексті творчості відповідного митця.

Метою зазначених занять є налаштування учнів на сприйняття нового навчального матеріалу, ознайомлення їх з суспільно-політичним, культурологічним контекстами й загальними мистецькими загалом і літературними зокрема тенденціями відповідної доби.

За одностайною думкою науковців-методистів і педагогів-практиків, оглядові теми є найважчими темами шкільного курсу української літератури: у курсі 5–9 класів вони здебільшого ігноруються учителями, оскільки, як уже було зазначено, ці теми не пов'язані з творчістю персоналії, аналізом художнього твору. Проведене спостереження й опитування учителів засвідчили, що вони використовують відведені програмою години для актуалізації знань учнів, повторення вивченого в попередніх класах, установа зв'язків між вивченим матеріалом і тим, що запланований для розгляду на наступних уроках, а також для налаштування учнів на подальшу роботу в навчальному році.

На нашу думку, це не правильно, оскільки фактично ігнорується важливий аспект шкільної літературної освіти – ознайомлення учнів із сутністю літератури як суспільного феномена, особливостями літературної творчості, поглядами на її природу, основними категоріями й поняттями мистецтва слова.

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

Уроки з вивчення оглядових тем у 9–11 класах присвячені певному літературному періоду. Як зазначала Н. Савчук [439], вони завжди високоінформативні. Проведений констатувальний експеримент підтвердив, що учителі української літератури відчують труднощі на різних етапах підготовки і проведення оглядових уроків: у процесі пошуку й відбору інформації, її систематизації, підборі методичного інструментарію, а також під час активізації навчальної діяльності учнів. Саме тому досить часто учителі обирають лекцію як форму навчання для вивчення оглядових тем, проте вона подекуди має певні недоліки, як-от: затеоретизованість, перенасичення різнохарактерним матеріалом, малопродуктивність, відсутність учнівської активності, неможливість рівноправного діалогу між учителем і учнями.

Уважаємо, що зазначені уроки можна підготувати і провести ефективно й цікаво для учнів, створюючи таким шляхом базу для подальшого текстуального вивчення художніх творів. Для цього потрібно сформуванню відповідну готовність майбутніх учителів української літератури.

Учитель української літератури має насамперед уміти підбирати методи, прийоми й засоби організації навчального процесу, які сприятимуть перетворенню учнів з пасивних сприймачів інформації на активних учасників освітнього процесу. Він має змодельовати і провести урок, під час якого оптимально поєднуюватимуться фрагменти шкільної лекції вчителя, бесіда, доповіді старшокласників, дискусія, презентація результатів творчої діяльності учнів. Окрім того, наукова інформація має бути поглиблена мемуарними, епістолярними, публіцистичними й художніми матеріалами; унаочнена зразками інших видів мистецтв, мультимедійними засобами, інформаційно-комунікаційними технологіями.

Н. Савчук наголошує, що змістове наповнення зазначених уроків вирізняється не лише новим матеріалом, а насамперед його багатовекторним і мозаїчним аспектом (відомості з суспільно-політичного, соціально-економічного життя, дані про розвиток різного виду мистецтв, здобутки зарубіжної літератури, паралельно з якою розвилася українська) [439]. У цілому погоджуючись із дослідницею, зазначимо, що вказані уроки відіграють дуже важливу

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

роль у подальшому ознайомленні учнів з фактами і явищами літературного процесу, а також творчістю окремих персоналій, оскільки сприяють усвідомленню загальних суспільних і мистецьких тенденцій доби, узагальненню й систематизації наявних знань.

Отже, підготовка і проведення уроків з оглядових тем заслуговує на посилену увагу в процесі професійної підготовки учителів української літератури, у контексті розробленої методики було виділено кілька блоків – теоретичний, практичний, діяльнісний, підсумково-коригувальний.

У межах теоретичного блоку в студентів-філологів необхідно сформуванню систему знань з різних дисциплін – філософії, політології, соціології, історії України, української і зарубіжної літератур, культурології, естетики, вітчизняного і світового мистецтва. Особливу роль у формуванні цих знань відіграють теоретико-літературні й історико-літературні дисципліни. У контексті констатувального експерименту виявлено, що студенти-філологи відчують особливі труднощі під час роботи з історичною інформацією, оскільки університетського курсу історії України недостатньо для формування повного уявлення про вітчизняний історичний процес, вплив подій минулого на розвиток літератури. Тому наголошуємо на необхідності реалізації принципу інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів: пропонуємо вводити історичні відомості до курсу «Історія української літератури». Наприклад, подаючи тему «Полемічна література як зародження української публіцистики» в контексті давньої української літератури, викладач має активізувати в студентів-філологів знання про Люблінську і Брестську унії, виникнення Речі Посполитої, перехід українських земель під юрисдикцію Польщі, утворення уніатської церкви, протистояння між католицькими і православними священиками, а також про діяльність князя Костянтина Острозького, утворення Острозької академії, розвиток освіти й науки на українських землях, зростання рівня національної свідомості українців, формування козацтва, повстання під проводом Северина Наливайка і Криштофа Косинського. Ці знання є обов'язковими не лише для розуміння значення, художньо-ідейних особливостей полемічної літератури, а й загалом для подальшого ознайомлення з літературою доби Бароко в Україні.

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

Розглядаючи тему «Основні тенденції розвитку сучасного літературного процесу», викладач має звернутися до знань студентів про події другої половини 80-х років ХХ ст. – поч. ХХІ ст.: початок процесів «перебудови», аварію на ЧАЕС 1986 р., розпад Радянського Союзу, утворення на його основі незалежних держав, суспільну, економічну і психологічну кризи, які охопили широкі верстви населення. Тільки за такої умови майбутні учителі української літератури усвідомлять своєрідність розвитку вітчизняного постмодернізму, зможуть зрозуміти особливості тематики, проблематики, образних систем, мистецьких стилів письменників-постмодерністів.

Важливою є й інтеграція інформації із зарубіжної літератури, зокрема у процесі розгляду української латиномовної ренесансної літератури (у контексті творчості Юрія Дрогобича, Станіслава Оріховського-Роксолана, Павла Русина) варто звернутися до знань майбутніх учителів української літератури про особливості розвитку ренесансної літератури в Західній Європі. Досліджуючи під час лекційного заняття зародження й розвиток українського модернізму к. ХІХ – поч. ХХ ст., варто провести паралелі із зарубіжною літературою, таким шляхом визначити специфіку вітчизняного варіанту зазначеного мистецького феномена, фактори, які вплинули на його розвиток, а водночас актуалізувати знання студентів стосовно філософських ідей, які стали підґрунтям для модернізму, пригадати особливості його прояву в інших мистецтвах. Важливо, на нашу думку, уникати монологізму, спонукати студентів до активної участі в занятті, ставити проблемні запитання.

Практичний аспект професійної підготовки учителів української літератури до проведення оглядових уроків припадає на методичні дисципліни, під час яких вони здобувають знання щодо специфіки підготовки і проведення вказаних занять, а також набувають навичок складання конспектів, застосування різних методів і прийомів навчальної діяльності, підбирання й використання наочності, систематизації інформації, отриманої з різних джерел, її педагогізації.

Уважаємо за потрібне винести зазначене питання на розгляд під час лекції з методики навчання української літератури з метою

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЬЯТЬ

з'ясування усіх теоретичних і практичних аспектів підготовки і проведення оглядових уроків, а на практичному занятті закріпити теоретичні знання, змоделювати уроки і їхні фрагменти, обговорити їх, скоригувати.

Діяльнісна складова реалізується в процесі педагогічних практик, які передбачають спостереження за навчальним процесом, вивчення шкільної документації, проведення уроків української літератури. Саме на цьому етапі майбутні учителі української літератури мають змогу реалізувати на практиці всі здобуті знання, виявити прогалини у власній професійній підготовці.

На підсумково-коригувальному етапі здійснюється корекція, узагальнення, поглиблення наявних знань, остаточне професійне самовизначення студентів-філологів. Це відбувається під час спецкурсів і спецсемінарів з літературознавства й методики, а також у процесі науково-дослідної роботи.

Зокрема було розроблено пам'ятку-орієнтир для студентів-філологів, яка допоможе їм у процесі підготовки оглядових уроків в 9–11 класах за певним літературним періодом. Зазначеною пам'яткою вони могли скористатися під час підготовки до практичних занять і педагогічної практики.

1. Ознайомтесь із вимогами шкільної програми стосовно інформаційного обсягу оглядової теми.

2. Проаналізуйте матеріал, уміщений у шкільних підручниках з української літератури й посібниках для вчителя.

3. Знайдіть потрібну інформацію в додаткових джерелах – підручниках з інших шкільних дисциплін, підручниках для закладів вищої освіти, наукових і публіцистичних виданнях, фахових публікаціях, епістолярних і мемуарних матеріалах, на Інтернет-сайтах.

4. Структуруйте наявну інформацію за тематичним принципом: суспільно-політичні, соціально-економічні умови, особливості розвитку культури, основні тенденції розвитку української літератури, діяльність мистецьких об'єднань, періодичних видань, творчість видатних персоналій (твори яких не вивчаються під час монографічних тем). Визначте основну і другорядну інформацію, відкиньте ту, яка не має суттєвого значення для усвідомлення учнями основних тенденцій розвитку літератури певної епохи.

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

5. Перевірте за шкільними програмами з інших предметів, яка інформація є вже відомою учням з курсу історії України, зарубіжної літератури, художньої культури. Намагайтеся уникати необґрунтованого дублювання матеріалу. Подумайте, за допомогою яких навчальних методів, прийомів і засобів ви можете активізувати ці знання в учнів.

6. Поміркуйте, у якій формі пройде ваше заняття (урок, круглий стіл, лекція, семінарське заняття, прес-конференція). Визначте, які методи і прийоми будуть оптимальними для засвоєння зазначеної теми, які аспекти зможуть висвітлити учні.

7. Сформулюйте загальну тему уроку, розробіть план-конспект заняття. Сформулюйте теми учнівських доповідей, підберіть літературу для підготовки учнів до уроку. Поміркуйте про унаочнення теоретичних положень творами з літератури та інших видів мистецтва. Визначте, як ви будете активізовувати увагу й діяльність учнів під час уроку.

8. Проведіть інструктажі з учнями щодо підготовки доповідей.

У процесі проведення уроку української літератури учитель має не просто подавати навчальну інформацію учням, а здійснювати загальне керівництво їхньою діяльністю, уносити корективи в їхні доповіді, залучати учнів до активної діяльності.

Проведене дослідження дає підстави для висновку, що правильно організовані і проведені оглядові уроки сприятимуть зростанню мотивації учнів до вивчення монографічних тем, активізації учнівської навчальної діяльності, підвищенню інтересу до вітчизняної літературної спадщини, розумінню загальних тенденцій розвитку вітчизняного і світового літературного процесів.

Окрім оглядових уроків, державними документами заплановано ознайомлення учнів з фактами і явищами літературного процесу в контексті монографічних тем, зокрема Державним стандартом базової і повної середньої освіти передбачено в процесі вивчення української літератури засвоєння учнями провідних художніх напрямів, течій, стилів, що, на думку упорядників, забезпечить естетичне сприйняття літературних творів [148, с. 184]. Літературні напрями, течії стають провідними орієнтирами в «мистецтві слова», допомагають «декодувати» (термін В. Марка [339]) літературний текст, осягнути його

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

художньо-ідейний зміст, наблизитися до задуму автора, специфіки художнього мислення, а відтак, засвоїти виховний потенціал, збагачуючи особистісний образ світу.

Проте ці поняття увійшли до шкільних програм лише в 90-х роках ХХ ст. і до сьогодні викликають труднощі в учителів літератури, оскільки йдеться не лише про знання фактів і явищ літературного процесу, але й уміння оперувати ними в процесі аналізу художнього твору. Для правильного й ефективного аналізу тексту художнього твору учні мають розуміти цілісну картину художнього світу та представлені в ньому авторської концепції, етичних та естетичних цінностей, відображених у художньому тексті, що відповідає реалізації аксіологічної лінії державного стандарту [148, с. 184], а також характеризувати стильову специфіку художніх творів згідно з особливостями літературних напрямів.

Це збігається з реалізацією культурологічної лінії – усвідомлення під час вивчення літератури закономірностей взаємодії різних видів мистецтва, інтеграції національної культури у світову.

Проблема вивчення літературних напрямів у шкільному курсі української літератури перебуває в центрі уваги науковців-методистів та учителів-практиків: Ю. Бондаренка (установлення зв'язків літератури з історико-філософськими концепціями в межах шкільного курсу літератури) [70], Н. Волошиної (методика вивчення літературного періоду у взаємозв'язку з творчими методами та провідними напрямами) [100; 101], А. Градовського (компаративні аспекти вивчення літературних напрямів української і зарубіжної літератур) [127], С. Жили (вивчення фактів і явищ літературного процесу у зв'язках із суміжними мистецтвами) [162], Л. Неживої (теоретичні і практичні засади вивчення літературних напрямів у шкільному курсі української літератури) [368], А. Ситченка (технології стильового аналізу художнього твору) [461], Г. Токмань (етапи і прийоми роботи з теоретико-літературними поняттями загалом і фактами та явищами літературного процесу зокрема, особливості систематизації інформації про літературний напрям) [493], В. Шуляра (технологічна модель уроку вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ) [529].

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

Водночас великий внесок у розв'язання зазначеного питання зробили науковці-методисти із зарубіжної літератури: В. Гладишев (контекстне вивчення художніх творів) [115], О. Ісаєва (розгляд літературних напрямів у процесі розвитку читацької діяльності учнів) [191], Л. Мірошниченко (методика формування теоретико-літературних понять у шкільному курсі зарубіжної літератури) [348], В. Уліщенко (особливості вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури) [500]. Вищезазначені дослідження стали основою для розроблення методики формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення фактів і явищ літературного процесу.

Згідно зі шкільною програмою з української літератури, ознайомлення учнів з фактами і явищами літературного процесу починається в 9 класі, зокрема вивчається література доби Ренесансу і доби Бароко, засвоюється поняття про сентименталізм у контексті творчості Г. Квітки-Основ'яненка, досліджується література українського романтизму, реалізм розглядається у процесі вивчення повісті Марка Вовчка «Інститутка» [497].

У чинній програмі з української літератури для 10–11 класів теж представлено різні літературні напрями й течії: реалізм, натуралізм, імпресіонізм, експресіонізм, неоромантизм, символізм, неореалізм, футуризм, екзистенціалізм, соцреалізм, бароко, постмодернізм [496].

У пояснювальній записці автори наголошують, що літературний курс академічного рівня у 10–11 класах є системно-історичним, а не історико-літературним. У сучасних закладах середньої освіти 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 [496, с. 2]. Вони вказують, що кожен запропонований твір не лише образно відображає певну історично-художню дійсність, а й засобами мистецтва слова розширює кругозір, збагачує знання, виховує читача. Тому українську літературу в шкільному курсі представлено в розмаїтті тематично-проблемних, стильових

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

характеристик [496, с. 2]. Проаналізована програма вирізняється актуалізацією провідних рис літературних напрямів у художньому творі: реалізм вивчається у взаємозв'язку із соціально-побутовою повістю І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»; імпресіонізм – новелою «Intermezzo» М. Коцюбинського; експресіонізм – новелою «Камінний хрест» В. Стефаника, а поглиблюється на матеріалі творчості П. Тичини в 11 класі; неоромантизм – у контексті драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня»; неореалізм – оповідання «Момент» В. Винниченка; символізм – поезії М. Вороного; екзистенціалізм – роману «Місто» В. Підмогильного; футуризм – поезії М. Семенка; бароко – роману-балади «Дім на горі» В. Шевчука [496].

У процесі розроблення методики формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з фактами і явищами літературного процесу беремо до уваги проблеми шкільного вивчення зазначених тем, які виділяє Л. Нежива, зокрема:

– малодоступність літературознавчих видань для учителів: монографій, академічних курсів з історії української літератури, компаративістики та інших актуальних наукових розвідок. Компенсувати цю проблему покликані популярні серед шкільних учителів фахові періодичні видання, у яких актуалізується проблема вивчення літературних напрямів;

– теоретико-літературні поняття групи «Літературний процес» вивчаються учнями автоматично за готовими визначеннями, тому осмислюються частково й засвоюються одиницями, що не забезпечує належним чином формування естетичних орієнтирів сприйняття різностильових творів мистецтва;

– творчо застосовуючи обґрунтовані теоретиками методи і прийоми, інтерактивні технології, різні типи уроків, зокрема інноваційні, словесники все ж таки не готові до урізноманітнення методичного забезпечення вивчення різностильових явищ мистецтва;

– для демонстрації на уроках української літератури творів інших видів мистецтва учителі обирають репродукції картин, що ілюструють літературні мотиви, образи, пейзажі, або музичний супровід до екранізації художнього твору, музику на вірші письменника тощо. Питання про вплив мови пластичних мистецтв,

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

живопису, музики на стиль літературного твору, за винятком порівняння літературної та образотворчої імпресій, лишається поза увагою практиків [368].

Отже, дослідниця наголошує на неготовності учителів української літератури до роботи з фактами і явищами літературного процесу під час уроків у закладах середньої освіти, що негативно позначається на рівні літературної освіти учнів.

Зазначений факт визначає необхідність розроблення методики формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з фактами і явищами літературного процесу. Розроблена методика теж має чотири складники (теоретичний, практичний, діяльнісний і підсумково-коригувальний), особливості навчальної діяльності в контексті кожного вказаного аспекту будуть детально описані в підрозділі 5.2. у контексті експериментального навчання.

Майбутній учитель української літератури має пам'ятати, що концептуальною основою методики вивчення літературних напрямів у шкільному курсі української літератури є ідея організації навчання старшокласників української літератури на загальномистецьких і літературознавчих засадах з необхідністю осмисленого засвоєння теоретичного матеріалу, що забезпечуватиме належне емоційне сприйняття творів, які репрезентують різні стилі українського письменства, формування вміння орієнтуватися в літературі як мистецтві слова, духовно-ціннісне засвоєння художнього образу світу.

Саме тому майбутній учитель-словесник на кожному етапі вивчення літературного напрямку має уміти визначати найбільш ефективні методи, прийоми, види навчальної діяльності; розробляти інноваційні типи уроків дослідження художнього твору як явища, що репрезентує літературний напрям; планувати розвиток діалогічного й монологічного, усного й писемного мовлення з урахуванням стильових особливостей; розробляти плани позакласних заходів.

Як уже зазначалося, провідними методологічними підходами в контексті розроблення методики професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з фактами і явищами літературного процесу обрано синергетичний, компетентнісний і аксіологічний.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

У контексті аксіологічного підходу спираємося на положення, що кожна історична епоха актуалізує певні життєві цінності, які набувають відповідного відображення в літературних творах тих мистецьких стилів, що розвиваються в цей час. Отже, художній твір є джерелом для усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей на певному етапі розвитку суспільства.

Сучасна освіта має чітку гуманістичну спрямованість, а проблема людини є головною проблемою мистецького освоєння дійсності. Це підтверджують ідеї В. Андрущенка: «Викладаючи конкретну навчальну дисципліну, вчитель чи педагог нерідко замикається на потребах та інтересах, яким той же таки предмет має бути підпорядкованим. «Міра людини» в такому випадку залишається не реалізованою. А разом з нею – виявляються несформованими й моральні якості людини як особистості. Далі – більше: не зорієнтованих на добро знань для практичної реалізації гуманістичних пріоритетів виявляється замало. Інтелектуально підготовлена людина може ввійти в життя «злим генієм», цинічно зневажаючи все, що не стосується вузькоспрямованої професії. Запобігти останньому можна лише «добром», вірніше освітою та вихованням людини в дусі гуманістичних фундаментальних цінностей, виплеканих історією, гірким досвідом розвитку людської культури» [13, с. 7–8]. Отже, постає необхідність здійснювати вивчення літературного твору через призму стосунків «людина-світ», «людина-людина», «людина-суспільство», досліджувати їхню еволюцію у творах різних епох і стилів. Це сприятиме подоланню відчуженості між учнем і суспільством, учнем і вчителем, усвідомленню морально-етичних норм, світоглядно-ціннісних орієнтирів.

Спираючись на компетентністний підхід, спрямовуємо майбутніх учителів української літератури на формування в учнів у процесі вивчення мистецьких систем низки основних освітніх компетенцій, як-от: ціннісно-сміслових, загальнокультурних, пізнавальних, інформаційних, комунікативних, соціальних, моральних тощо.

З позицій синергетичного підходу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями здійснюватиметься за принципом

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

синергетичної множинності способів освоєння світу. Особливого значення набуває актуалізація міжмистецьких взаємовпливів: по-перше, як зазначають літературознавці, літературні напрями в «чистому вигляді» існують лише у теорії, на практиці ж межі між ними є досить умовними, а у творчості кожного письменника чи навіть в окремому творі спостерігається поєднання ознак різних художніх систем. Наприклад: імпресіонізм тісно пов'язаний з експресіонізмом, який подекуди вважають неоімпресіонізмом чи постімпресіонізмом; експресіонізм за філософськими підвалинами й засобами творення художньої дійсності близький до екзистенціалізму; неоромантизм перебуває у взаємозв'язках з символізмом.

Окрім того, художні системи набувають вияву не лише в літературі, а в багатьох інших видах мистецтв, наприклад: бароко яскраво функціонувало в архітектурі, скульптурі, музиці; імпресіонізм та експресіонізм – у живописі, музиці; постмодернізм – у малярстві, архітектурі, кінематографі, театральному мистецтві, музиці.

Реалізуючи синергетичний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників, викладачі закладів вищої освіти мають пам'ятати, що основною метою літературної освіти є аналіз художнього твору, а міжпредметні зв'язки забезпечують успішне засвоєння ключових категорій з можливістю розуміння суміжних понять в інших галузях, що сприяє формуванню в особистості цілісного образу світу. Отже, використання засобів, методів і прийомів компаративістики у вивченні літератури виправдане в такому об'ємі й за таких умов, коли це необхідно для розв'язання провідних завдань літературної освіти.

У контексті нашого дослідження розглядаємо методіку формування готовності майбутніх учителів до роботи з фактами і явищами літературного процесу як послідовну, динамічну, відкриту систему, створену на основі загальнодидактичних, методичних, специфічних принципів, з урахуванням міжпредметних і міжмистецьких зв'язків, концептуально об'єднаних ідеєю необхідності формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями в шкільному курсі української літератури.

На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що для ефективної формування готовності майбутніх учителів до

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

роботи з фактами і явищами літературного процесу необхідно в системі університетської освіти реалізувати низку організаційно-педагогічних умов:

– узгодити викладання матеріалу викладачами різних вишівських курсів (філософії, естетики, історії української і зарубіжної літератур, історії української і світової культури, теорії літератури, вступу до літературознавства);

– ознайомити студентів-філологів з сучасними філософськими й літературознавчими дослідженнями щодо літературного процесу, окремих його феноменів;

– майбутні учителі української літератури мають орієнтуватись у наукових концепціях і позиціях дослідників щодо фактів і явищ літературного процесу;

– засвоєння студентами-філологами категоріально-понятійного апарату з теоретико-літературного блоку «Літературний процес»;

– формувати в студентів уміння проводити літературні паралелі між українським і світовим мистецькими процесами, адже саме так у них формується цілісне уявлення про розвиток світового і вітчизняного літературних процесів;

– майбутні вчителі-словесники мають знати історію зародження й розвитку кожної мистецької системи, усвідомлювати відмінності між окремими мистецькими феноменами;

– володіння студентами-філологами відповідним рівнем сформованості мистецької компетенції; їхньої готовності до використання творів суміжних мистецтв у процесі вивчення зразків художніх текстів різних напрямів;

– майбутні вчителі української літератури мають не лише володіти відповідними знаннями, а й бути обізнаними у шкільних програмах, у тому обсязі теоретико-літературного матеріалу, який мають засвоїти учні;

– майбутні учителі-словесники мають уміти адаптувати теоретичний матеріал для розуміння учнями, пояснювати окремі нюанси старшокласникам, залучаючи філософський, історичний, літературознавчий, мистецький матеріал для ілюстрації своїх тверджень [295].

У процесі підготовки до вивчення літературного напрямку учитель має враховувати складність теоретичного матеріалу й

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

намагатися зробити його доступним і цікавим для старшокласників, забезпечити його запам'ятовування й реалізацію під час самостійного літературного читання, сприяти розвитку інтересу до творів літератури й інших видів мистецтва, що представляють різні мистецькі стилі, становлять єдиний художній простір із системою важливих загальнолюдських і національних духовних цінностей. З цією метою майбутній учитель української літератури має уміти урізноманітнювати систему методів і прийомів, видів діяльності, типів уроків відповідно до стильових доміант літературних напрямів.

Насамперед постає потреба в навчально-методичному забезпеченні: актуалізується необхідність підготовки відповідних літературознавчих, мистецтвознавчих, методичних матеріалів, що сприятимуть ефективній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з фактами і явищами літературного процесу, а також стануть у пригоді їм у подальшій професійній діяльності для організації навчання старшокласників української літератури на загальномистецьких і літературознавчих засадах, успішного вивчення літературних напрямів, забезпечення високого рівня культури читання художніх творів.

У попередніх розділах було проаналізовано думки вчених-методистів щодо особливостей вивчення літературного напрямку. Зважаючи на це, уважаємо за потрібне запропонувати власну схему, яка стане опорою для учителів української літератури в процесі роботи з явищами літературного процесу.

На нашу думку, найбільш доцільним є шлях від загального до конкретного, тобто від інформації про мистецький напрям до виявлення його ознак у конкретному художньому творі. Вихідним пунктом стала ідея, що перш ніж аналізувати конкретний текст, потрібно озброїти учнів теоретичними інструментарієм для аналізу, пояснити старшокласникам, якими історичними, суспільними, загальномистецькими, літературними факторами зумовлені стильові особливості конкретного художнього твору. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають поради О. Бандури стосовно з'ясування етимології теоретико-літературних понять, які утворені від слів іншомовного походження [102].

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Під час лекційного заняття студентам-філологам було запропоновано таку схему роботи з фактами і явищами літературного процесу:

1. Інформація про виникнення літературного напрямку у світовому мистецтві загалом і в українській літературі зокрема. Тлумачення назви зазначеного напрямку.

2. Пояснення характерних ознак літературного напрямку. Установлення типологічних взаємозв'язків зі спорідненими літературними явищами на основі спільних чи протилежних ознак.

3. Аналіз еволюції мистецького стилю відповідної персоналії, дослідження факторів, які підштовхнули письменника до написання твору.

4. Текстуальний аналіз художнього твору в контексті відповідного літературного напрямку. Рекомендуємо застосовувати такі методи: спостереження над текстом з метою пошуку ознак літературного напрямку; коментоване читання фрагментів твору для демонстрування особливостей мистецького стилю; складання таблиць для порівняння різних літературних напрямів, систематизації інформації про конкретні явища; демонстрація творів суміжних мистецтв для поглиблення знань учнів про відповідний літературний напрям; використання елементів компаративного аналізу творів української і зарубіжної літератури, які репрезентують відповідний мистецький напрям.

5. Визначення місця письменника у вітчизняному літературному процесі. Уведення літературного напрямку у світовий літературний та загальномистецький контексти.

6. Самостійне виявлення ознак зазначеного літературного напрямку в новому художньому матеріалі.

7. Виконання творчих завдань: написання художнього твору в межах певного літературного напрямку, створення ілюстрацій певного мистецького стилю до відповідного літературного тексту; підбір музичних композицій до художнього тексту [304].

Окрім того, у процесі проведення експериментального дослідження майбутнім учителям української літератури було надано пам'ятку-орієнтир, яка відображає основні етапи їхньої діяльності щодо пояснення учням особливостей певного явища літературного процесу.

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

1. Ознайомтесь із вимогами програми щодо відповідного літературного напрямку, а також із матеріалами, що містяться в шкільних підручниках.

2. Зверніться до додаткових джерел (філософських і літературознавчих словників, підручників і посібників зі вступу до літературознавства, теорії літератури, історії української і зарубіжної літератур). Ознайомтесь з умовами зародження й розвитку літературного напрямку, його характерними ознаками, точками перетину з іншими художніми системами, особливостями проявів в інших видах мистецтва.

3. Визначте, які із зазначених аспектів є визначальними, вирізняють цей літературний напрям з-поміж інших, є важливими для шкільного аналізу художнього твору. Поміркуйте про шляхи адаптації відібраного теоретичного матеріалу для розуміння учнів.

4. Перечитайте програмовий художній твір, віднайдіть у ньому ознаки досліджуваного літературного напрямку.

5. Поміркуйте про методи й методичні прийоми, які сприятимуть глибшому розумінню учнями зазначеного літературного явища як мистецького феномена. Підберіть методичний інструментарій для аналізу тексту художнього твору. Продумайте засоби унаочнення з інших видів мистецтва, компаративні зв'язки із зарубіжною літературою.

6. Складіть план-конспект уроку.

Важливою умовою успішного засвоєння учнями понять і явищ літературного процесу є візуалізація навчального матеріалу. Використання візуалізації дасть змогу майбутнім учителям української літератури в процесі роботи з фактами і явищами літературного процесу посилити мотивацію учнів до навчання за рахунок використання різних видів інформації; змінити характер їхньої пізнавальної діяльності; унаочнити навчальну інформацію; змоделювати та імітувати об'єкти, що вивчаються або досліджуються; забезпечити інтенсифікацію навчання; активізувати навчальну та пізнавальну діяльність; формувати й розвивати критичне й візуальне мислення; зорове сприйняття; образне представлення знань і навчальних дій; підвищити візуальну грамотність та візуальну культуру.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Зокрема було запропоновано схему-орієнтир для майбутніх учителів української літератури з використання техніки скрайбінгу в процесі роботи з фактами і явищами літературного процесу на уроках української літератури. Загалом зазначимо, що рекомендовано розглядати зазначений аспект у контексті курсу методики навчання української літератури або ж у межах теми «Наочність на уроках української літератури», або під час розгляду форм, методів, засобів роботи з літературознавчими поняттями.

Наголошуємо, що найефективнішим є використання скрайбінгу під час вивчення нової теми. Так учні зацікавляться різноманітними графічними образами, що пов'язані безпосередньо з новим навчальним матеріалом, запам'ятають основні поняття та терміни. Це стане чудовим стартом для набуття нових знань, умінь та навичок. Отже, подаємо пам'ятку-орієнтир для застосування техніки скрайбінгу під час пояснення художніх особливостей мистецької системи.

1. Ознайомтесь з інформацією про мистецький напрям, яка міститься в літературознавчих словниках, підручниках зі вступу до літературознавства й теорії літератури.

2. Визначте найвиразніші ознаки мистецького напрямку, які відрізняють його від решти феноменів, допоможуть учням зрозуміти особливості художніх творів, які репрезентують зазначене явище.

3. Випишіть їх на окремий аркуш паперу, сформулюйте їх лаконічно і зрозуміло, установіть між ними причинно-наслідкові зв'язки. Поміркуйте, яким способом можна візуалізувати кожне з положень. Не намагайтеся досягнути художньої досконалості своїх зображень, дбайте про те, щоб вони були зрозумілими для учнів, повно й виразно відтворювали теоретичне положення.

4. Розташуйте усі зазначені компоненти відповідно до логіки вашої розповіді (лекції), підготовленої для уроку української літератури.

Під час уроку учитель не повинен одразу презентувати готову схему, він має створювати її синхронно зі своєю розповіддю, поступово відображаючи на дошці теоретичні положення, можливо, залучаючи до обговорення учнів.

Варто зазначити, що важливою категорією теоретико-літературних понять є так звані загальнопоетикальні поняття, які

4.1. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ І ЗАГАЛЬНОПОЕТИКАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

характеризуються високим рівнем абстрагування від конкретного художнього матеріалу, філософічністю. Вони входять до блоку «Художня література як форма суспільної свідомості», відображені в шкільній програмі і сприяють розумінню учнями загальних тенденцій функціонування літератури, її сутності, функцій і суспільного призначення. Зокрема у 9 класі в контексті вивчення творчості І. Котляревського учні мають засвоїти поняття алюзія, пародія, травестія, бурлеск; під час аналізу ліро-епічної сатиричної поеми Т. Шевченка «Сон» – умовність, гротеск, контраст [497]. В 11 класі під час вивчення творчості П. Тичини учні мають засвоїти поняття про вітаїстичність; під час аналізу творів неокласиків – про філософічність; у процесі вивчення роману В. Підмогильного «Місто» – про маргінальність; поезій Б.-І. Антонича – про міфологізм та асоціативність; кіноповістей О. Довженка – про публіцистичність; творчості В. Шевчука – про притчевість і символічність; романів П. Загребального – про історичну правду й художній вимисел [496].

На нашу думку, засвоєння цих понять не передбачає ознайомлення учнів з філософськими концепціями й визначеннями, які можуть лише занадто затеоретизувати матеріал і знизити інтерес учнів до твору та персоналії. Ознайомлення має відбуватися на рівні загальної обізнаності зі значенням поняття. Скажімо, у контексті аналізу урбаністичного роману «Місто» В. Підмогильного варто зазначити, що маргінальність – це характеристика образу чи героя, що перебуває «на межі» між двома станами; зазвичай герой-маргінал є вихідцем з нижчого класу, який намагається завоювати вищі сфери суспільства, піднятися по драбині успіху. Водночас варто пов'язати зазначене поняття з певним образом, тому зазначаємо, що типовим маргінальним героєм є Степан Радченко, оскільки він уже не селянин, але ще не інтелігент; він прагне «підкорити» місто, стати відомим письменником.

А в процесі пояснення поняття «вітаїстичність» з'ясовуємо походження терміну (з лат. *vita* – життя) і пояснюємо, що це риса модерністської літератури першої третини ХХ ст., пов'язана з настановою на перетворення світу, формування активної, сильної особистості та нації [131]. Пояснюємо, що зазначена тенденція сформувалася під впливом подій національно-визвольних змагань

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

1917–21 років, сподівань на розбудову власної держави, перетворень у різних сферах дійсності.

Отже, було сформульовано рекомендації для майбутніх учителів української літератури стосовно роботи із теоретико-літературними поняттями зазначеного блоку.

1. Ознайомтесь з вимогами шкільної програми з української літератури, з'ясуйте, чи є визначення запропонованого поняття в шкільних підручниках, чи задовольняє вас запропоноване формулювання, чи буде воно зрозумілим для учнів.

2. Ознайомтесь із визначеннями й поясненнями, запропонованими в філософських і літературознавчих словниках, підручниках, посібниках, інших джерелах інформації. Оберіть ті формулювання й пояснення, які, на вашу думку, сприятимуть глибшому розумінню художнього матеріалу.

3. Поміркуйте, на якому етапі шкільного аналізу художнього твору ви вводитимете зазначене поняття, який матеріал використаєте для унаочнення дефініції.

4. Принагідно звертайтеся до зазначеного поняття в процесі вивчення інших творів української літератури з метою закріплення знань на новому матеріалі.

Проведене дослідження засвідчило, що загальнопоетикальні літературознавчі поняття є важливою складовою теоретико-літературних знань, а водночас теоретичною базою для усвідомлення учнями загальних тенденцій розвитку й функціонування художньої літератури, підґрунтям для здійснення художньо-ідейного аналізу літературного твору. Отже, вони потребують посиленої уваги з боку учителя-україніста, який має бути підготовленим до оперування загальнопоетикальними поняттями у своїй професійній діяльності.

Питання підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з загальнопоетикальними поняттями, а також з явищами літературного процесу є складовою комплексної проблеми формування готовності учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями. Ефективність розв'язання зазначеного питання визначається сучасним станом і перспективами реформування теоретичної і практичної складових професійної освіти вчителів-словесників.

4.2. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з формальними і змістовими складниками літературного твору

Сучасна шкільна програма з української літератури, як уже зазначалося, не виділяє спеціальних годин на вивчення теорії літератури. Це призводить до того, що знання учнів залишаються несистематизованими: вони не усвідомлюють взаємозв'язків між окремими поняттями, не уявляють чіткої структури теорії літератури. Саме це спостерігається в розумінні ними жанрово-родової організації, особливостей композиції, образної системи, тематики і проблематики художніх творів.

Проведені опитування і спостереження, аналіз завдань, запропонованих у процесі констатувального експерименту, дали підстави для висновків, що учні можуть назвати роди літератури, проте багато з них ототожнюють епос як рід літератури з поняттям «героїчний епос» і відносять до епічних творів думи, билини, історичні пісні. Учні навіть старших класів відчують труднощі під час визначення ознак кожного з родів літератури, вони досить часто не можуть співвіднести рід і жанр художнього твору; не розрізняють поняття «сюжет», «композиція», «фабула» художнього твору, не орієнтуються в позасюжетних елементах. Певними прогалинами характеризуються знання учнів щодо образної системи художнього твору: вони здебільшого ототожнюють поняття «образ» лише з героєм, відчують труднощі під час аналізу інших художніх образів, не розрізняють образів автора й оповідача; асоціюють образ ліричного героя з образом автора, не можуть відібрати матеріал для характеристики образів драматичних творів. Окрім того, в учнів виникають певні труднощі під час аналізу ліричних творів, зокрема в процесі роботи з ритмікою: у багатьох із них не сформовані вміння визначати віршовий розмір, риму, вони не усвідомлюють зв'язків між римою і способом римування. Урешті-решт, навіть

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

старшокласники демонструють необізнаність щодо значення вказаних компонентів в реалізації мистецького задуму, вони сприймають їх як самодостатні речі, непов'язані з ідейно-тематичним змістом і почуттями та переживаннями ліричного героя. Відповідні показники демонструють і студенти першого курсу філологічного факультету – майбутні учителі-словесники.

Проблема роботи зі змістовими складниками художнього твору на уроці української літератури на сьогодні також не втрачає своєї актуальності. Проведені спостереження засвідчили, що студенти під час педагогічної практики і вчителі-початківці роблять такі методичні помилки під час шкільного аналізу змістових компонентів художнього твору:

– подають учням уже готовий результат – сформульовані тему, ідею, проблематику, не залучаючи їх до роботи, тим самим порушуючи один із основних дидактичних принципів – свідомого й активного засвоєння знань;

– визначення теми й ідеї заміняють переказом змісту твору, що має бути лише основою для формулювання теми, а не його заміником: учні не мають асоціювати тему твору з його змістом, а прагнути до влучного абстрагованого висловлення про основний предмет оповіді;

– неправильно формулюють тему (наприклад, «у творі розповідається про те, як ...») та ідею (зокрема, «автор у своєму творі хотів сказати, що ...»);

– формулюють тему й ідею художнього твору одразу після його прочитання, на початку аналізу, що є помилкою, оскільки повноцінно усвідомити ставлення автора до предмета зображення учні можуть лише після аналізу літературного тексту, тобто ідею більш доцільно формулювати як підсумок вивчення твору;

– обирають методи і прийоми навчальної діяльності, які є недоцільними для визначення теми, ідеї, проблематики (наприклад, учнівські доповіді чи робота в групах).

Як наслідок, це позначається на якості розуміння твору, а отже, і на його шкільному аналізі, а в результаті – і на рівні знань з української літератури.

У процесі дослідження застосовано системний підхід, у контексті якого розглянуто художній твір як систему взаємопов'язаних художніх елементів (В. Марко [339], Г. Клочек

4.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ФОРМАЛЬНИМИ І ЗМІСТОВИМИ СКЛАДНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

[207]). Як відомо, дослідження системних об'єктів передбачає виявлення факторів, які зумовлюють розташування й підпорядкованість окремих складників. З цією метою варто з'ясувати літературознавчий аспект зазначеної проблеми.

У творі літературознавці виділяють два складники – зміст і форму. Зміст – це життєвий матеріал, естетично освоєний письменником, і проблеми, поставлені на основі цього матеріалу, що в сукупності складають тему твору; а також ідеї, які утверджує автор [339, с. 26]. Отже, основними складовими змісту є тема, ідея, проблематика художнього твору.

Форма твору – художні засоби і прийоми втілення змісту (теми та ідеї), способи його внутрішньої і зовнішньої організації. До складників форми відносять сюжетно-композиційну організацію, образну систему, викладову форму, родово-жанрову форму, словесну форму [339, с. 27].

Як відомо, зазначені складники змісту й форми взаємодіють між собою відповідно до певних закономірностей. На перший план можуть виходити певні складники змісту, або автор може надавати особливої виразності деяким формальним складникам, щоб реалізувати мистецький задум. Усі вищезазначені компоненти відіграють важливу роль в шкільному аналізі художнього твору.

Одним із основних принципів як літературознавчого, так і шкільного аналізу художнього твору є принцип єдності змісту й форми. Методисти [102, с. 55] наголошують, що зміст літературного тексту завжди оформлений, а форма змістовна, тому необхідно з'ясувати провідну роль змісту і вплив форми на зміст, розкрити взаємозв'язність елементів змісту і форми, перехід одного в друге, показ використання письменником певних елементів форми для вираження певних елементів змісту.

Як відомо, успішний шкільний аналіз художнього твору визначається такими факторами: рівнем володіння учителем інструментарієм літературознавчого аналізу, видами і способами його реалізації, а також здатністю озброїти учнів необхідними знаннями, уміннями й навичками для здійснення ними зазначених операцій з літературним текстом.

На нашу думку, проблема полягає в неготовності учителів до здійснення діяльності із формування в учнів системи знань про

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

складники змісту й форми художнього твору, навчання їх здійснювати шкільний аналіз художнього твору.

Як зазначає Г. Токмань: «Шкільний аналіз художнього твору є навчальним і водночас має відповідати науковому тлумаченню, тому вчитель має продумати дві концепції: літературознавчу (провідні думки та образи твору, особливості його змісту й форми) і методичну (методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності)» [492, с. 139]. Отже, у процесі професійної підготовки необхідно, по-перше, сформуванню в майбутніх учителів української літератури теоретичну базу з літературознавства щодо змістових і формальних складників художнього твору, а також вміння визначати й формулювати тему, ідею, проблематику, аналізувати сюжет, композицію й образну систему, а окрім того, потрібно навчити їх відбирати адекватні методи і прийоми навчання, послідовно й цілеспрямовано здійснювати діяльність із формування всіх зазначених умінь в учнів.

Пропонуємо методику формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи зі складниками змісту і форми на уроках української літератури в закладах середньої освіти.

Перший етап – теоретичний. Першочергове завдання, яке постає перед викладачами закладів вищої освіти, – створити в майбутніх учителів української літератури систему знань щодо формальних і змістових складових художнього твору, сформуванню вміння здійснення літературознавчого аналізу.

Мета зазначеного етапу – систематизувати залишкові знання зі шкільного курсу української літератури, заповнити «прогалини», поглибити наявні знання, сформуванню уявлення про всі складові змісту й форми як єдиний механізм, що визначає художню своєрідність літературного твору, пояснити функції кожного зі складників змістово-формотворчої організації.

Н. Молдавська стверджувала: «Перші ворота, через які читач входить у художній світ твору, – це літературний рід... на читача спочатку впливають загальні закони літературного роду, жанру, а індивідуальні особливості твору сприймаються пізніше» [354]. З цього приводу Е. Румянцева зазначає: «Жанровий аспект аналізу допомагає виявити типологічні, історично стійкі фактори й особливості художнього твору. Сам вибір письменником того чи

4.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ФОРМАЛЬНИМИ І ЗМІСТОВИМИ СКЛАДНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

іншого жанру ... відтворює ставлення його до зображуваного й орієнтацію на певну літературну традицію ... Повноцінне осягнення твору мистецтва неможливе без певних уявлень читача про жанр, його характерні закономірності й порушення. Тому такий важливий жанровий аспект аналізу в шкільному вивченні літератури, тим більше, що у сприйнятті учнів, на жаль, нерідко твори, що вивчаються, уподібнюються один до одного: в усіх є образи, сюжет, описи, авторські відступи тощо. Аналіз в аспекті жанру дозволяє не тільки поглибити знання з літератури, але і сприяти вихованню естетичного смаку учнів, розумінню художнього твору як явища мистецтва ... Вчителю важливо самому розкривати перед учнями межі, які відділяють твори різних жанрів одного й того ж автора і різних авторів» [435, с. 168].

В. Марко стверджує, що жанр – форма синтетична, що інтегрує дію багатьох складників концепції людини і світу. У жанрі завершується пошук моделі звіту, найбільш адекватної задумові письменника. Концепція людини впливає на особливості жанру не прямо, а через систему жанротвірних чинників, які визначають художню своєрідність кожного твору. Дослідник поділяє жанротвірні чинники на зовнішні (художній напрям, художньо освоєний письменником життєвий матеріал, рівень документальності твору, літературні традиції і новаторство, види пафосу) і внутрішні (вибір героїв, композиція і сюжет, форма викладу тексту, словесні засоби) [339, с. 31].

Центральною категорією будь-якого мистецтва є художній образ. Особливості літературних образів зумовлені природою і властивостями слова, специфікою літератури як виду мистецтва. Образ – художнє, суб'єктивне, конкретно-чуттєве, (або предметно-чуттєве) емоційне й естетичне змалювання митцем узагальнених явищ (закономірностей світоустрою, рис людської психіки, явищ природи) – людини або тварини (персонаж), предмета (інтер'єр), явища природи (пейзаж), образи-емоції, образи-поняття [131].

Окрім зазначеного поділу, у літературознавстві існують ще й інші, наприклад: образами називають як окремі словесні уявлення, так звані «мікрообрази», чи словесні образи (під якими найчастіше розуміють тропи та різноманітні синтаксичні фігури), так і більш значні смислові одиниці твору або його «макрообрази», до яких

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

відносять зображених у творі людей, тварин (образи-персонажі, оповідачі, розповідачі), їхнє природне (образи-пейзажі) та речове (образи-інтер'єри) оточення.

В особливу групу образів літературно-художнього твору виокремлюють так звані образи автора й читача. На відміну від попередньої групи образів, які виступають у творі як об'єкт зображення, авторський і читацький образи складають групу образів, пов'язаних із суб'єктами зображення, сприйняття та оцінки зображуваних у творі об'єктів, тобто такими образами, які немовби збоку спостерігають за зображуваними подіями, певним чином оцінюючи їх.

Під образом автора в цілому розуміють явище втіленості самого автора-творця в його творінні, під образом читача – явище включеності до твору, врахування й передбачуваності автором потенційних читацьких оцінок того, про що у творі розповідається.

Важливими для розуміння учнями художньо-ідейного змісту літературного твору є і сюжетно-композиційна організація, ідейно-тематичний зміст. Зазначимо, що композиція епічного твору є організаційним ядром сюжету (який містить такі елементи, як експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка) й позасюжетних елементів, які структурно об'єднують заголовковий комплекс (назва, присвята, епіграф), описи (пейзаж, портрет, інтер'єр), відступи та вставні епізоди. О. Міщенко зазначає, під час підготовки теоретичного і художнього матеріалу для вивчення позасюжетних елементів педагоги повинні знати, що для його сприйняття необхідні спеціальні знання, читацькі вміння, літературні здібності [350].

Саме тому на теоретичному етапі підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи зі змістовими складниками було запропоновано їм триетапну технологію аналізу художньо-ідейної основи художнього твору, указано обсяг знань, який необхідний для подальшої практичної діяльності.

1. Формулювання теми (тематика) художнього твору. Тема (від грец. *thema* – основа, положення) – явища життя, відображене в художньому творі. Особливості визначення теми (тематика) в епічних, драматичних і ліричних творах, взаємозв'язки теми твору з іншими його компонентами (подіями, системою образів).

4.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ФОРМАЛЬНИМИ І ЗМІСТОВИМИ СКЛАДНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

2. На основі теми схарактеризувати проблематику художнього твору. Проблема (від грец. *problema* – задача) – складне питання, яке автор порушує і художньо досліджує у творі. Види проблем у художньому творі, зв'язок проблематики з тематикою. Особливості формулювання проблеми.

3. Визначення ідеї твору. Ідея (від грец. *idea* – вигляд, ідея) – провідна думка, ядро задуму художнього твору, його емоційно-інтелектуальна, пафосна спрямованість. Ідейна спрямованість, емоційне ставлення митця до проблеми зображення. Взаємозв'язки ідеї твору з іншими компонентами (образами, тематикою, проблематикою).

У процесі ознайомлення майбутніх учителів української літератури з формальними складниками художнього твору для подальшого ефективного здійснення ними практичної діяльності наголошено на необхідності оволодіння студентами-філологами такими знаннями.

1. Особливості родово-жанрової організації, ознаки різних літературних родів і жанрів, жанротвірні чинники.

2. Співвідношення понять фабула, композиція, сюжет (його складові) і позасюжетні елементи, конфлікт як рушійна сила сюжету, художній час і простір.

3. Уявлення про систему образів художнього твору; класифікацію образів; образи автора, оповідача, розповідача, їхню роль в епічному творі. Образ ліричного героя в ліричному творі. Особливості засобів творення образів в епічних і драматичних творах.

4. Викладова форма, її співвідношення з нарацією, що відображає різні види взаємодії автора й персонажів.

5. Особливості ритмомелодики ліричних і ліро-епічних творів (системи віршування, рима, спосіб римування, строфіка).

У контексті дисципліни «Вступ до літературознавства» було запропоновано лекційні і практичні заняття із зазначеної теми. У межах зазначеного етапу майбутнім учителям української літератури подано схеми ідейно-художнього аналізу ліричних, епічних, драматичних творів, деякі з них наведено в додатках (додаток Е).

Продовжити роботу з формування знань про формальні і змістові складники художнього твору, а також умінь здійснення художньо-ідейного аналізу варто під час опанування курсів «Історія

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

української літератури», «Історія зарубіжної літератури», у контексті яких студенти мають здійснювати художньо-ідейний аналіз окремих творів, акцентуючи на складових змісту й форми.

Другий етап – практичний, він передбачає оволодіння знаннями щодо роботи зі складниками змісту й форми в шкільному курсі літератури, формування практичних навичок.

У контексті зазначеного етапу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи зі змістовими й формотворчими елементами варто подбати про формування в студентів-філологів таких знань і умінь:

1. Педагогізувати теоретико-літературну й історико-літературну інформацію відповідно до розумового й вікового розвитку учнів.

2. Уміти відбирати оптимальні методи, прийоми й засоби для роботи зі змістовими й формальними складниками художнього твору на уроках української літератури. Учитель має планувати свою діяльність, орієнтуючись на кілька чинників, як-от: рід, жанр художнього твору, вікові й розумові особливості учнів, цілі й мета конкретного уроку, власний педагогічний досвід та інтуїція. Зокрема для введення теоретичних понять учителі досить часто використовують індуктивний і дедуктивний методи навчання. Зазначимо, що індуктивний метод навчання поширений переважно в основній школі: учитель спрямовує пізнавальну діяльність учнів на засвоєння теоретичних положень про складники форми художнього твору, виявлення їхніх особливостей у конкретному художньому тексті, а потім на визначення їхньої композиційної, ідейно-художньої та естетичної ролі. У старших класах більш доцільно використовувати дедуктивний метод: від визначення ідейно-художньої функції твору, особливостей його композиції, до пошуку аргументів у тексті, що визначають, підтверджують вагому роль досліджуваного складника форми у вираженні авторської думки.

3. Уміти пояснювати учням функції і значення зазначених складників для реалізації мистецького задуму письменника, взаємозв'язки між ними в художньому творі.

4. Послідовно й систематично здійснювати роботу з формування в учнів уміння роботи із зазначеними складовими, поступово ускладнювати завдання і вимоги до знань і умінь учнів.

4.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ФОРМАЛЬНИМИ І ЗМІСТОВИМИ СКЛАДНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

5. Навчати учнів оперувати зазначеними поняттями в процесі шкільного художньо-ідейного аналізу літературного твору.

У процесі дослідження було розроблено також відповідну пам'ятку-орієнтир, яка мала допомогти майбутнім учителям української літератури в процесі підготовки до роботи зі складниками форми художнього твору (композицією, сюжетом, образною системою):

1. Ознайомтеся з вимогам шкільної програми: у контексті якої теми засвоюється зазначене поняття; чи зустрічали учні вказане поняття в попередньому курсі літератури.

2. Поміркуйте, що вже відомо учням про зазначене поняття (з попередніх курсів української і зарубіжної літератур, художньої культури, музики, інших сфер дійсності). Як ви можете використати ці знання у своїй діяльності?

3. Ознайомтеся з відповідною темою в шкільному підручнику з української літератури. Зверніть увагу на запропоноване визначення поняття.

4. Опрацюйте додаткові джерела: навчальні й навчально-методичні посібники, літературознавчі словники, фахові публікації.

5. Оберіть найбільш прийнятне, на вашу думку, визначення, з'ясуйте характерні ознаки поняття, на яких ви акцентуватимете на уроці.

6. Поміркуйте, які методи й методичні прийоми доцільно використати в процесі пояснення зазначеного поняття.

7. Оберіть засоби для унаочнення вказаного поняття.

8. Подумайте, як установити взаємозв'язки вказаного поняття з художнім твором, у контексті якого це поняття засвоюється, а також з іншими творами вітчизняної, а можливо, і зарубіжної літератури.

9. Поміркуйте, з якими іншими теоретико-літературними поняттями пов'язаний цей термін, як ви можете встановити взаємозв'язки між ними.

Окремої уваги заслуговує підготовка майбутніх учителів-словесників до роботи з метрикою художнього твору на уроках української літератури. Визначаємо кілька етапів діяльності, які мають стати орієнтиром для майбутніх учителів української літератури.

На першому відбувається ознайомлення учнів з особливостями віршованої мови, поняттями строфи, рими, ритму. У процесі роботи

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

варто використати порівняння віршованої і прозової мови, спостереження над текстом віршованого твору, виразне й коментоване читання з подальшим аналізом особливого порядку слів віршованого тексту. Зазначимо, що учитель має систематично звертати увагу на особливості строфіки віршованого твору, уживаючи не лише вислів «стопчик», а й «строфа», знайомлячи учнів з різними її видами. Майбутній учитель української літератури має знати теоретичні засади ритміки художнього твору, уміти здійснювати послідовний її аналіз, бути обізнаним з методичним інструментарієм. Акцентуємо на необхідності розмежування понять «рима» (що є звуковим явищем) та «спосіб римування» (спосіб розташування рим), наголошуємо на необхідності взаємопов'язаного аналізу цих двох компонентів, застерігаємо майбутніх учителів-словесників від самодостатнього аналізу способу римування, оскільки учні, як правило, роблять це бездумно, не розуміючи, яку роль зазначений аспект відіграє в реалізації художньо-ідейного змісту.

На другому етапі відбувається засвоєння учнями поняття про двоскладові стопи – ямб і хорей. Оскільки первісне опанування зазначених понять відбувається в 6 класі, то учні не знайомляться з системами віршування (силабічною, тонічною, силабо-тонічною, народнопісенною), проте самі вчителі мають володіти необхідним рівнем теоретичних знань, уміти доступно пояснити учням матеріал, сформувані навички визначення віршового розміру.

Зазначимо, що в літературознавстві й методиці визначають два шляхи визначення віршового розміру – схематичне зображення і скандування. Очевидно, що більш доцільним є метод скандування – промовляння вголос віршових рядків з акцентуванням наголошених складів (з можливим відстукуванням ритму). Проте на початковому етапі формування в шестикласників умінь визначення віршового розміру рекомендуємо звертатися на методу схематичного зображення, тим більше, що значний відсоток учнів відчують труднощі під час наголошування слів. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури потрібно звернути особливу увагу на послідовність формування в учнів умінь визначення віршового розміру. Варто зауважити, що більш доцільним є шлях від конкретного до загального, тобто спочатку учитель має продемонструвати учням усю процедуру, а потім

4.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ФОРМАЛЬНИМИ І ЗМІСТОВИМИ СКЛАДНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

запропонувати визначення. Наголосимо, що учні мають сприймати визначення віршового розміру не як самоціль, а як складову ритмомелодики, що тісно пов'язана з провідними мотивами твору, його пафосом. Пропонуємо таку схему роботи для вчителя:

- запишіть на дошці кілька віршових рядків, разом з учнями поставте наголоси в словах, зверніть їхню увагу на кількість наголосів у кожному слові;

- зробіть схематичне зображення цих рядків, пояснивши учням особливості позначення наголошених і ненаголошених складів і наголосивши на відсутності проміжків між окремими словами в позначеннях;

- простежте послідовність чергування наголошених і ненаголошених складів, поділіть рядки на стопи;

- запропонуйте учням визначення понять «стопа», «віршовий розмір», «ямб», «хорей», «пирихій», «спондей», для кращого запам'ятовування запропонуйте схематичне зображення кожної стопи й відповідні асоціації;

- поясніть значення віршового розміру для реалізації художньо-ідейного змісту літературного твору;

- здійсніть послідовну й систематичну роботу з формування навичок визначення віршового розміру під час здійснення аналізу ліричних і ліро-епічних творів на уроках української літератури.

На третьому етапі роботи з метрикою художнього твору відбувається ознайомлення учнів з особливими способами організації тексту художнього твору, зокрема верлібром, терциною, «поезією в прозі» на відповідному художньому матеріалі. Зазначимо, що учитель має постійно дбати про активізацію опорних знань учнів, дотримуючись принципу системності й наступності в засвоєнні знань, зберігаючи зв'язок теорії з практикою.

Під час четвертого етапу варто здійснювати поглиблення й систематизацію знань учнів про віршові розміри й особливості ритмомелодики поетичного твору. Наголошуємо, що сформованими вважаються ті уміння й навички, які учні реалізують самостійно на основі незнайомого матеріалу. А це може стати лише результатом цілеспрямованої послідовної роботи учителя української літератури, відповідно, саме на це мають спрямовувати свої зусилля викладачі філологічних факультетів вищих закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Наступним етапом формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з формальними і змістовими складниками художнього твору є діяльнісний, який припадає на педагогічну практику. Важливими аспектами роботи студентів-філологів у контексті педагогічної практики є спостереження за роботою учителя, підготовка і проведення уроків.

Автори «Наукових основ методики навчання української літератури» наголошують на необхідності здійснення наукового аналізу роботи учителя на уроках. Вони зазначають, що вмінням наукового аналізу роботи словесника мають володіти не лише ті, кому належить здійснювати цей контроль відповідно до посадових обов'язків (керівники шкіл, інспектори, методисти, учні-дослідники), а й сам учитель для вдосконалення своєї майстерності, теоретичного зростання. Зокрема вони стверджують, що в процесі аналізу необхідно зважати на такі аспекти: як учні оволодівають принципами шкільного літературознавчого аналізу; як учитель оволодіває системою методичних прийомів аналізу, принципами співвідношення методів і прийомів навчання; як удосконалюється методика формування основних понять і закономірностей історії літератури та питань теорії літератури з урахуванням взаємозв'язку знань та умінь; як враховується специфіка вивчення творів різних видів і жанрів, особливостей сприйняття учнями художніх творів різних жанрів на різних етапах навчання [102].

Саме тому на настановчій конференції варто спрямувати студентів на спостереження за роботою учителя з метою з'ясування вищезазначених аспектів і фіксацію матеріалів спостереження в щоденниках з педагогічної практики. Окрім того, майбутні учителі української літератури мають застосувати здобуті знання і вміння на практиці. Контроль має здійснюватися з боку методиста шляхом перевірки конспектів уроків і позакласних заходів.

Отже, це дає підстави для висновків, що формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи зі змістовими й формотворчими складниками художнього твору має здійснюватися систематично, послідовно й цілеспрямовано. Сформованість зазначеного феномена буде результатом реалізації системи заходів в межах освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти.

4.3. Методика формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності

Констатувальний експеримент засвідчив, що питання підготовки майбутніх учителів-словесників до роботи із засобами художньої виразності на уроках української літератури на сьогодні не втрачає своєї актуальності: потребують розв'язання проблеми відбору змістового наповнення, методичного забезпечення освітнього процесу, формування умінь і навичок оперування мовним матеріалом у процесі аналізу художнього твору в шкільному курсі мистецтва слова.

Зазначимо, що вивчення мови художнього твору на уроках української літератури безпосередньо пов'язане також із розвитком усного й писемного мовлення учнів, що є одним із важливих завдань шкільної літературної освіти. Г. Токмань зазначає, що під мовою художнього твору розуміють мовлення автора та його героїв. Цілеспрямоване спостереження над мовою твору ґрунтується на відстороненні, дистанціюванні від мовлення письменника з метою його осмислення. Для цього спостереження потрібна теоретико-літературна база, зокрема та її частина, яка є спільною для літературознавства та лінгвістики: учень має знати види виражальних засобів мови на чотирьох рівнях – тропи, стилістичні фігури, лексика, звукопис [493, с. 216].

Зазначимо, що мовний аналіз художнього твору розглядається як один із видів роботи на сучасному уроці української літератури, який передбачає визначення авторської концепції через словесну тканину твору. Аналіз мови художнього твору разом з іншими компонентами (темою, ідеєю, сюжетом, композицією, образною системою) забезпечує повноту шкільного аналізу твору, глибоке розкриття його ідейного змісту, особливостей індивідуальної

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

творчої манери письма митця. Аналіз мови художнього твору передбачає характеристику фонетичного, лексичного, синтаксичного рівнів. Вивчення художнього твору як явища словесного мистецтва передбачає дослідження зображувально-виражальних засобів тексту: евфонічних (звукові повтори, звуконаслідувальні слова), лексичних (тропи, лексичні категорії), поетичного синтаксису (повтори, фразеологізми, синтаксичні фігури). Для нашого дослідження цінними є висновки літературознавчої науки, що зображувально-виражальні засоби разом з різноманітними прийомами побудови твору, зображенням характерів, жанровими особливостями є знаряддям втілення ідейного задуму письменника в художні образи, вираженням авторського задуму в мистецькій формі [340]. На думку В. Марка, словесна й звукові форми (тропи, фігури, акцентовані звукові явища) формують мікроструктуру твору [339, с. 18].

На сучасному етапі на основі теорії і практики методики навчання української літератури було виділено такі проблеми, пов'язані зі здійсненням мовного аналізу художнього твору на уроках української літератури:

1. Недостатня обізнаність учнів із засобами художньої виразності. Більшість учнів найкраще орієнтується в лексиці художнього твору (таких групах лексем, як діалектизми, архаїзми, історизми, професіоналізми тощо), що пов'язано із вивченням цих категорій на уроках української мови.

2. Учителі української літератури недостатньо звертають учнівську увагу на тропи, фігури й засоби фоніки, пояснюючи це обмеженістю в часі, через що, на їхню думку, більш доцільним є акцентування інших складників змісту й форми, а також труднощами у відборі змістового й процесуального наповнення.

3. Подекуди аналіз художніх засобів обмежується їх пошуком у тексті художнього твору, без з'ясування їхнього значення для реалізації мистецького задуму. З цього приводу М. Рибнікова зазначала, що засоби художньої виразності треба пов'язувати з конкретним контекстом, оскільки вони виявляють себе специфічно в окремому творі й окремому його фрагменті. Вони є однією з ознак індивідуального стилю митця [436].

4.3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ

Аналізуючи проблеми шкільного курсу літератури, О. Ісаєва аргументовано довела, що труднощі, які виникають на комунікативному етапі читацької діяльності старшокласників (розуміння образності літературного тексту, виявлення підтексту, авторської позиції стосовно зображуваного), дають підстави твердити про недостатність, недосконалість роботи над лінгвістичним аналізом твору на пропедевтичному етапі. Бідність мовлення школярів, невміння обґрунтовувати авторську позицію, виявляти підтексти засвідчують той факт, що на уроках літератури недостатню увагу приділено характеристиці мови твору. Без цієї роботи, яка має систематично проводитися в усіх класах, починаючи з 5-го, про виховання в учнів естетичних почуттів, любові до художнього слова, до мистецтва взагалі й говорити не доводиться [191].

Т. і Ф. Бугайки до найважливіших завдань, які необхідно розв'язати вчителеві в процесі роботи з мовою художнього твору, відносили такі:

- характеристика сили, влучності, досконалості вислову як органічного складника міні-тексту;

- установа взаємозв'язку між думками й почуттями, висловленими автором, і їхнім мовним оформленням, насамперед словами, реченнями;

- розкриття пізнавального значення художніх засобів мови, специфіки відображення ними докільця загалом і окремих фрагментів реальності, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю людини, її намірами проникнути в таїну світу, змінити, оновити його;

- з'ясування виховного значення того або того художнього засобу, об'єктивування ним фрагменту дійсності, населеного образами, кожен із яких виступає носієм моралі, утіленням позитивних або негативних взаємин, рис тощо [76, с. 125].

Важливими для нашого дослідження є й ідеї М. Кудряшова, який зазначав:

- мову поетичних творів треба вивчати в органічному зв'язку з тими образами, думками й почуттями, які переживає письменник і намагається передати їх своїм читачам, упливаючи цим самим на їхній розум, на їхню почуттєво-вольову, емоційну сферу;

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

– характеризувати мову творів треба з позицій принципу історизму, тобто враховувати той факт, що мова не стоїть на місці, а переживає динамічні процеси, які найвідчутніше виявляються на лексичному рівні: словниковий склад постійно змінюється за двома основними напрямками: одні лексичні одиниці входять до активного вжитку, тоді як інші опиняються на периферії, поповнюючи розряд архаїзмів; значна кількість слів видозмінює свою семантичну структуру, обростає новими значеннями; зрештою, одне й те саме слово в різні історичні епохи може мати неоднакове змістове наповнення, виявляти різні конотаційні властивості;

– аналізуючи оригінальні й перекладні художні твори у єдності змісту та форми, пріоритет віддаємо навчанню учнів рідної мови [240, с. 26–29].

Отже, дослідник наголошує, що мова вірша, оповідання, нариса, роману, комедії, трагедії чи будь-якого іншого жанру повинна аналізуватися не як лінгвістичний феномен із його релевантними характеристиками, а як засіб розкриття проблематики твору, персонажів, утілення ідей письменника, його ставлення до дійсності, до зображуваних явищ життя. Увага учнів має бути прикута до тих мовних сутностей, які є важливими для літературознавчого дослідження, для розвитку мовлення учнів, збагачення їхнього активного словника [240, с. 26–27].

Уважаємо, що для реалізації вищезазначених завдань потрібно підготувати майбутніх учителів української літератури до роботи з мовою художнього твору, оскільки «завдання вчителя – спонукати школяра в художніх образах і ситуаціях бачити засіб вираження духовного пошуку автора, його життєвої позиції, а також відчувати зв'язок зображеного у художньому творі з досвідом власного життя і осмислювати своє розуміння зображеного» [102].

На нашу думку, ефективна робота з художніми засобами, яка стане підґрунтям для аналізу мови художнього твору, а отже, й аналізу художньо-ідейного змісту та образів, можлива за реалізації таких педагогічних умов:

– обізнаність майбутніх учителів української літератури з тропами, фігурами, засобами фоніки, їхніми функціями в художньому творі;

4.3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ

– уміння використовувати їх у процесі аналізу художнього твору, пояснюючи їхню роль у реалізації мистецького задуму письменника;

– здатність діагностувати рівень знань учнів щодо лексики художнього твору, умінь і навичок роботи з нею;

– обізнаність щодо навчальних методів, прийомів, засобів роботи з мовою художніх творів на уроках української літератури;

– усвідомлення майбутніми учителями необхідності здійснення роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури;

– опори на міждисциплінарні зв'язки з українською й англійською мовами, зарубіжною літературою, музикою, образотворчим мистецтвом;

– установа асоціативних зв'язків і паралелей між художніми засобами й окремими художніми образами, літературними текстами, конкретними персоналіями;

– систематизації знань майбутніх учителів української літератури, використання з цією метою засобів унаочнення, інноваційних методів навчання, сучасних технологій;

– обізнаність майбутніх учителів української літератури щодо функцій і значень груп лексики й окремих понять у художньому тексті, наприклад: діалектизми слугують для відтворення місцевого колориту, тобто перебирають на себе художньо-образну роль, а не розкривають особливості мови письменника; а стилістично маркована лексика (вузькоговіркові слова, просторіччя, екзотизми, відхилення від літературної норми на будь-якому рівні мови) допомагає індивідуалізувати художній образ, репрезентувати його духовний потенціал.

Відповідно до розробленої методики формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності, було визначено етапи (теоретичний, практичний, діяльнісний, підсумково-коригувальний) і підібрано необхідне навчально-методичне забезпечення.

На теоретичному етапі майбутні учителі-словесники опановують систему знань, умінь і навичок, що складатимуть основу для подальшої їхньої професійної діяльності, спрямованої на аналіз мови художнього твору. Зазначимо, що окрім тих дисциплін,

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

про які ми вже згадували в попередніх параграфах («Вступ до літературознавства», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» тощо), особливого значення набувають курси мовознавчого циклу, зокрема «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова («Лексикологія», «Морфологія», «Синтаксис»)), «Діалектологія». Зокрема проведений аналіз навчальних і робочих програм дав підстави для таких висновків: у межах теми «Багатозначність слова (полісемія)» в курсі лексикології студенти-філологи мають опанувати інформацію про метафору як спосіб семантичної деривації; узуальні й оказіональні метафоричні перенесення; метонімію як спосіб семантичної деривації; продуктивні моделі метонімічних перенесень. Водночас застарілу лексику (історизми (матеріальні архаїзми) й архаїзми (стилістичні архаїзми)), неологізми, їхні різновиди і шляхи появи в мові, а також оказіональні слова майбутні учителі-україністи вивчають у межах теми «Динамічні потенції лексико-семантичної системи мови». Це має забезпечити комплексність і системність формування готовності майбутніх учителів-україністів до роботи із засобами художньої виразності, сприяти формуванню в них необхідних знань і умінь.

Очевидно, що відповідна теоретична база із зазначеного питання має бути сформована в майбутніх учителів-словесників ще в шкільні роки, отже, завданням зазначеного етапу професійної підготовки є діагностика стану теоретико-літературних знань, умінь і навичок студентів-філологів, пов'язаних із засобами художньої виразності в літературних текстах; коригування виявлених знань, заповнення прогалів у них, систематизація й поглиблення знань щодо лексики художнього твору. Зазначимо, що важливим є узгодження дій між викладачами літературознавчих і мовознавчих дисциплін: лише спільними цілеспрямованими послідовними діями можна досягти мети – сформувати систему теоретичних знань про різні рівні лексики тексту.

Наголосимо, що на цьому етапі важливо не лише озброїти студентів-філологів знаннями щодо засобів художньої виразності, а й ознайомити з їхніми функціями в літературному творі, навчити їх визначати роль відповідної лексеми для реалізації художньо-ідейного змісту літературного тексту. Майбутні учителі української

4.3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ

літератури мають пам'ятати, що художній засіб – це не «річ у собі», а насамперед засіб для реалізації мистецького задуму.

Саме в процесі підготовки майбутніх учителів-україністів до роботи із засобами художньої виразності постає нагода для розвитку їхнього творчого потенціалу, зокрема в процесі ознайомлення з візуальною поезією доби Бароко варто запропонувати їм спробувати власні сили в курйозному віршуванні й написати один з таких віршів – лабіринт, паліндром, вірш-ехо, акровірш, мезовірш чи телевірш, вірш-загадку тощо. Це сприятиме глибшому ознайомленню студентів з поетичним синтаксисом. У контексті курсу «Вступ до літературознавства» в межах самостійної роботи варто дати завдання написати твори різних жанрів з використанням відповідного художнього засобу, наприклад: алегорії, асонансу, алітерації, інверсії, анафори, анепіфори, еліпсису, паралелізму тощо.

На практичному етапі, який припадає на цикл дидактико-методичних дисциплін, відбувається опанування майбутніми учителями-філологами знань щодо оперування засобами художньої виразності в процесі шкільного аналізу художнього твору. Зазначимо, що, як правило, робота з лексикою художнього твору може здійснюватися або на етапі підготовки до сприймання художнього твору (для пояснення слів, що можуть бути незрозумілими учням, а отже, вплинуть на якість розуміння змісту літературного тексту), або в процесі безпосереднього аналізу для розуміння художніх особливостей і авторської мистецької концепції. На сьогодні однією з проблем вивчення мови художніх творів є труднощі в сприйманні поетичного мовлення учнями: у середніх класах (а подекуди і в старших) слова з переносним значенням здебільшого сприймаються ними у прямому. Це пояснюється об'єктивними причинами: основним джерелом розвитку мовлення для сучасного молодого покоління є не художня література чи жива розмовна українська мова, а Інтернет-мовлення, що характеризується тенденціями до уніфікації, уживання певних мовних штампів і кліше, заміною окремих лексем графічними зображеннями (так званими смайлами). Це позначається і на знанні афоризмів, фразеологізмів, діалектизмів, історизмів, які не входять не лише до активного словника учнів, а подекуди й до пасивного.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Тому вчитель має поєднувати пояснення окремих лексем, вивчення художніх засобів із розвитком в учнів навичок використовувати їх у процесі спілкування, навчальної і творчої діяльності.

Пропонуємо пам'ятку для майбутніх учителів української літератури, яка стане орієнтиром для них у процесі підготовки до роботи з лексикою художнього твору.

1. Ознайомтесь із вимогами шкільної програми щодо засвоєння відповідного засобу художньої виразності.

2. Прочитайте відповідний матеріал у шкільному підручнику з української літератури; визначте, наскільки повно й адекватно він відображає положення шкільної програми.

3. Зверніться до додаткових джерел з метою вивчення ознак і функцій відповідного засобу художньої виразності – літературознавчих енциклопедій і словників, підручників зі вступу до літературознавства й теорії літератури, навчальних і навчально-методичних посібників.

4. Перечитайте текст художнього твору, у контексті якого шкільною програмою передбачено вивчення відповідного художнього засобу; знайдіть у ньому зазначений феномен, проаналізуйте функції указанного засобу художньої виразності в указаному творі.

5. Поміркуйте, на якому етапі уроку ви подасте учням інформацію про відповідний художній засіб; підберіть адекватний методичний інструментарій, наочність.

6. Спрогнозуйте свої дії на перспективу: на основі яких художніх творів ви поглиблюватимете знання учнів про цей засіб виразності, його характерні ознаки й функції.

7. Запропонуйте творчі завдання для формування в учнів умінь і навичок роботи із зазначеним поняттям.

Як уже зазначалося, однією з умов успішної роботи з мовою літературного твору є обізнаність учителів з методичним інструментарієм. Спираючись на праці дослідників-методистів і вчителів-практиків, пропонуємо майбутнім учителям-словесникам такі методи роботи з художніми засобами в процесі аналізу художнього твору:

Пояснення учням тих лексем, які є для них незнайомими, а отже, завадять повноцінному сприйманню художнього твору. На

4.3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ

значенні цього навчального прийому наголошувала Н. Волошина, вона рекомендувала звертатися в процесі роботи до таких прийомів, як добір синонімів, спільнокореневих слів, закріплення тих або інших лексем за основними сферами їхнього вживання (спеціальна, діалектна, термінологічна, професійна, активна лексика, неологізми, архаїзми). Така робота сприятиме практичному застосуванню знань, здобутих на уроках української мови [100].

Коментоване читання тексту художнього твору – це зачитування фрагментів тексту, які є найскладнішими для сприймання й найцікавішими щодо вивчення специфіки мови письменника, з подальшим з'ясуванням семантичної природи окремих слів і висловів з метою конкретизації їхнього значення в межах мікро- або макроконтексту художнього твору. Учні мають звертати увагу на розташування художнього засобу в тексті твору, особливості його вживання в контексті загальної тональності твору. Лексичний і фразеологічний аналіз інколи доцільно доповнювати граматичним – морфологічним і (або) синтаксичним – коментарем. Так, перший із них допоможе встановити різницю між омонімами, а другий – схарактеризувати мову персонажів у драматичному творі.

Ж. Клименко за характером пояснюваного матеріалу вирізняє лінгвістичний (лексичний, граматичний, стилістичний) та екстралінгвістичний або культурологічний (етнографічний, історичний, психологічний, географічний, соціологічний) коментар. Систематичне використання коментування, на її думку, сприятиме адекватній рецепції твору, розвитку у школярів уважного ставлення до художнього слова, формуванню читацької проникливості [203, с. 171]. Саме на це і було спрямовано майбутніх учителів української літератури в процесі роботи із мовою художнього твору. У пригоді їм стане міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці, завдяки якій у студентів-філологів формуватиметься широкий світогляд, ґрунтовна теоретична база з різних наукових галузей.

Дослідниця також рекомендує учителям-словесникам вдаватися до порівняння окремих елементів твору, уривків текстів, текстів у повному обсязі й радить звертати увагу на такі важливі художні атрибути, як заголовок, епіграф, слова, що римуються, власні назви, початок і кінець віршованого рядка, повтори.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Зазначимо, що цей метод сприятиме кращому розумінню учнями значення і функцій художнього засобу в літературному тексті, систематизації учнівських знань, поглибленню теоретичних знань і практичних навичок здійснення аналізу літературного тексту.

Виписування й тлумачення цитат з художніх творів. Оскільки художнє мовлення характеризується виразністю, образністю, наявністю підтексту, то його сприймання й розуміння буде індивідуальним, залежатиме від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. Наводимо приклади подібних завдань: випишіть паралелізми з народних пісень і поезій українських поетів, порівняйте їхнє значення; випишіть метафори з поезії Т. Шевченка «Рече та стогне Дніпр широкий», розкрийте їхнє значення, поміркуйте, з якою метою їх використовує автор. Зазначимо, що вказаний метод доцільно використовувати в процесі аналізу художніх творів різних родів і жанрів з метою з'ясування особливостей використання письменниками.

Робота зі словниками, що передбачає пошук тлумачення окремих слів; зіставлення значення за словником і художнім твором, висновки щодо особливостей і мети вживання письменником цієї лексеми.

Упорядкування учнівського словника художніх засобів. У цьому словнику можна виділити окремі рубрики, у яких фіксувати художні засоби, їхні ознаки, приклади. У процесі поглиблення знань про кожне з понять, перелік ознак розширюватиметься.

Повідомлення вчителя – це розповідь про життєвий і творчий шлях митця, доповнена доступною інформацією про особливості мови і стилю його творів.

Написання художнього твору на задану тему із опорними словами, запропонованими учителем. Наприклад, для акцентування на епітеті як необхідному елементі реалістичного зображення об'єктивної дійсності, характеристики людей, подій, явищ природи тощо та завдяки якому можна висловити думку влучно й образно, учитель пропонує написати оповідання про осінь з використанням низки епітетів (золота, жовта, спілі, різнобарвне, теплий, цікавий).

З-поміж видів самостійної роботи вичленувано виразне читання тексту, переказ із використанням лінгвістичного матеріалу,

4.3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ

максимально наближеного до авторського, складання плану твору на основі авторського словника, написання творчих робіт на тему, суголосну змістові тексту, що аналізується.

Майбутні учителі української літератури мають знати про доцільність здійснення роботи, спрямованої на засвоєння учнями засобів художньої виразності і в межах позакласної роботи – гуртків, літературних ранків і вечорів, вікторин.

Окрім того, у межах варіативної складової робочих навчальних планів уже в 5–7 класах упроваджуються елементи допрофільної підготовки школярів з української мови та літератури шляхом уведення курсів за вибором та факультативів на диференційованій основі, що дає змогу максимально враховувати індивідуальні розумові особливості учнів та виявити їхні інтереси й нахили до певних предметів з метою профорієнтації [90]. Зазначені тенденції набувають подальшого розвитку в 8–9 класах, коли «ступінь використання варіативної складової навчального плану має значно зрости за рахунок упровадження курсів за вибором та факультативів з метою формування готовності учнів до навчання у старшій школі в умовах профілізації» [90].

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають спецкурс для учнів 8-9-х класів закладів середньої освіти «Аналіз ліричного твору» (автори – А. Ткач, І. Чифурко) [90], а також факультатив «Основи теорії літератури» для 10–11 класів (автор – Н. Невінчана) [367], у межах якого заплановано й теми «Тропи», «Поетичний синтаксис». Автори пропонують методичні рекомендації і плани роботи, які стануть у пригоді вчителям-словесникам. У процесі професійної підготовки в курс методики навчання української літератури уводимо тему про позакласну діяльність з української літератури, у межах якої розглядаємо особливості роботи факультативів і гуртків філологічного спрямування.

Ставимо за мету ознайомити студентів із програмами факультативів, рекомендованими Міністерством освіти й науки для використання в шкільному процесі, спрямовуємо майбутніх учителів української літератури на активне впровадження в навчальний процес зазначених курсів і використання відповідних матеріалів під час аналізу художніх творів.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури звертаємо особливу увагу на візуалізацію навчального матеріалу для учнів під час роботи із засобами художньої виразності.

Рекомендуємо учителям активно застосовувати міжпредметні зв'язки, зокрема в процесі ознайомлення з інверсією доцільно звернутися до учнівського досвіду вивчення іноземної мови, у якій може бути лише прямий порядок слів у реченні і таким шляхом пояснити їм явище порушення прямого порядку слів і мету, яку прагне при цьому досягти автор. Під час пояснення паралелізму рекомендуємо актуалізувати знання з геометрії щодо паралельних прямих – це унаочнить запропоновану інформацію.

Діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності припадає на педагогічну практику, у контексті якої відбувається поглиблення й систематизація знань, формування умінь і навичок оперування художніми засобами в процесі аналізу літературного твору, осмислення власного рівня професійної підготовки, усвідомлення необхідності коригування чи доповнення знань. Підсумково-коригувальний етап припадає на час навчання на здобуття освітнього ступеня магістр, систематизація, поглиблення й конкретизація знань, умінь оперування засобами художньої виразності відбуваються в контексті опанування курсів «Теорія літератури», «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.», спецкурсу з методики навчання української літератури.

Отже, формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із засобами художньої виразності має здійснюватися комплексно, у тісній взаємодії викладачів мовознавчих, літературознавчих, методичних дисциплін, що забезпечить ґрунтовну теоретичну базу і практичні вміння й навички оперування зазначеними поняттями в процесі аналізу, а також володіння методичним інструментарієм, необхідним для роботи в межах шкільного курсу української літератури.

Висновки до четвертого розділу

Теорія літератури як наукова дисципліна складається з окремих розділів, як-от: художня література як форма суспільної свідомості, художній твір, літературні роди й жанри, літературний процес – а шкільною програмою передбачено засвоєння матеріалу з усіх зазначених блоків. Для досягнення мети дослідження, перевірки гіпотези, підтвердження ефективності запропонованої системи було розроблено окремі методики формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із зазначеними групами літературознавчих понять.

З метою технологізації процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі літератури було розроблено три методики роботи – з фактами і явищами літературного процесу й загальнопоетикальними поняттями в контексті оглядових і монографічних тем; зі змістовими і формальними складниками художнього твору; з художніми засобами в контексті дослідження мови художнього твору. Окрім того, у контексті кожної методики з'ясовано особливості роботи з певними групами понять: сюжетно-копозиційною організацією, тематико-ідейним змістом, образною системою, тропами і синтаксичними фігурами, метрикою художнього твору.

У межах кожної із методик виділено окремі етапи – теоретичний (нагромадження в майбутніх учителів-словесників теоретичних знань про відповідний феномен, навичок його використання під час художньо-ідейного аналізу художнього твору), практичний (опанування знань про методичні засади роботи із зазначеним поняттям на уроках української літератури в закладах середньої освіти, формування умінь оперування ним в процесі шкільного аналізу літературного тексту), діяльнісний (передбачав реалізацію здобутих знань та умінь під час практичної професійної діяльності), підсумково-коригувальний (систематизація, поглиблення, корекція знань і вмінь).

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

У межах кожної із розроблених методик запропоновано методичний інструментарій, який мав сприяти підвищенню ефективності освітньої діяльності, спрямованої на засвоєння певного поняття, а також розроблено орієнтовні схеми-пам'ятки для учителів української літератури, що відображають основні етапи підготовки до роботи із зазначеним поняттям на уроках літератури. Це дасть змогу в перспективі технологізувати дії учителя-україніста в процесі роботи теоретико-літературними поняттями в межах шкільного курсу української літератури.

У процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями переглянуто традиційні форми, методи і технології викладання навчальних курсів у закладах вищої освіти. Вибір методичного інструментарію для формування зазначеного феномена був зумовлений сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників, що охоплюють специфіку професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, мету й завдання дослідження, особливості навчального матеріалу, індивідуально-особистісні характеристики майбутніх учителів літератури, рівень їхньої інтелектуальної підготовки й соціально-естетичного досвіду студентів. У процесі дослідження поєднано традиційні форми, методи й технології та інноваційні, зумовлені сучасним рівнем розвитку інформаційного суспільства, тотальною комп'ютеризацією.




РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

- 5.1. Хід експериментального навчання з формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.
- 5.2. Аналіз результатів формувального експерименту.

Висновки до п'ятого розділу.



5.1. Хід експериментального навчання з формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями

Завершальним етапом дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями була практична перевірка ефективності запропонованої системи в контексті експериментальної роботи. Для цього було організовано формувальний етап педагогічного експерименту. С. Гончаренко зазначає, що під педагогічним експериментом варто розуміти спеціальне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до гіпотези й завдань дослідження; таку організацію педагогічного процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушення його цілісності, глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне вимірювання як внесених до педагогічного процес змін, так і результатів усього процесу [120].

Досягнення мети формувального етапу експерименту здійснювалось шляхом розв'язання низки завдань:

1. Упровадити в практику роботи філологічних факультетів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів української мови й літератури, систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

2. За результатами порівняльного аналізу констатувального й контрольного діагностичного зрізів виявити ефективність визначених організаційно-педагогічних умов і системи формування

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Перед початком формувального етапу експерименту було обрано бази, здійснено розподіл на контрольні й експериментальні групи, підготовлено матеріали для проведення формувального експерименту (навчальні й робочі програми, навчальні й навчально-методичні посібники, публікації в періодичних виданнях і збірниках фахових матеріалів, тексти лекцій, завдання для практичних, семінарських, лабораторних занять, самостійної роботи студентів та індивідуальних науково-дослідницьких проектів, теми для курсових і кваліфікаційних робіт, здійснення поточного й підсумкового контролю).

Провідною ідеєю формувального етапу педагогічного експерименту було створення в освітньому середовищі філологічних факультетів закладів вищої освіти таких організаційно-педагогічних умов, які мали забезпечити успішне формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Засадничою була думка, що успішна організація і здійснення дослідно-експериментального навчання будуть можливими, насамперед, за умови застосування оптимального навчально-методичного забезпечення, спрямованого на ефективне виконання студентами-філологами різнопланової діяльності, пов'язаної з оперуванням літературознавчими поняттями.

За метою і змістом експеримент був формувальним, за умовами проведення – природним, за методикою проведення – традиційним із упровадженням системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. У контрольних групах професійна підготовка майбутніх учителів-словесників відбувалася традиційно, а в експериментальних – за розробленою та науково обґрунтованою системою, що передбачала цілісний і водночас поетапний розвиток зазначеного феномена.

Для досягнення поставленої мети – перевірки ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями – для контрольної і експериментальної груп було визначено незмінні й змінні умови. До незмінних умов віднесено склад академічних груп,

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

кількість аудиторних годин із навчальних курсів гуманітарно-загальнонаукового, професійного й практичного циклів, тривалість занять. Змінні умови зумовлені особливостями запропонованої системи, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний блоки та реалізується за дотримання відповідних організаційно-педагогічних умов, визначених автором.

Зазначимо, що навчальні й робочі програми з теоретико-літературних, історико-літературних, педагогічних і методичних курсів у закладах вищої освіти (насамперед зі «Вступу до літературознавства», «Історії української літератури (за періодами)», «Методики навчання української літератури», «Методики навчання зарубіжної літератури», «Теорії літератури», «Спецкурсу з методики навчання української літератури», «Актуальних проблем української літератури ХХ–ХХІ ст.») розроблені на основі вимог державних документів, що регулюють зміст середньої і вищої освіти на сучасному етапі, зокрема: Законів України «Про освіту» [414], «Про вищу освіту» [414], Концепції «Нова українська школа» [219].

У формуванні готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було виділено три основні етапи, а саме: початковий (пропедевтичний, увідний, вступний), основний (теоретико-практичний), узагальнювально-систематизувальний та коригувальний. Проаналізуємо особливості експериментального навчання на кожному з указаних етапів.

Початковий (пропедевтичний, увідний, вступний) етап дослідження припав на перший-другий курси навчання в закладах вищої освіти. Зазначимо, що на цьому етапі здійснювалося нагромадження в майбутніх учителів української літератури первинних теоретико-літературних, історико-літературних, педагогічних знань, актуалізувалися набуті в школі (а подекуди формувалися) навички оперування літературознавчими поняттями в під час здійснення художньо-ідейного аналізу літературних творів. Водночас відбувалося ознайомлення з особливостями педагогічної професії загалом та учителя української мови й літератури зокрема, усвідомлення своєї життєвої і професійної позиції, діагностика й формування системи особистісних і професійних цінностей.

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зазначимо, що про особливості педагогічної професії загалом і спеціальність учителя української мови і літератури зокрема студенти-філологи дізнавалися в процесі опанування таких навчальних курсів, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Методика самостійної роботи», «Методика виховної роботи».

Однією з перших дисциплін, що дала студентам-філологам уявлення про особливості майбутньої професії, був «Вступ до спеціальності». Студенти ознайомилися з основними державними документами, що регулюють змістові і процесуальні аспекти вищої освіти в Україні; дізналися про сутність та особливості Болонського процесу, кредитно-модульну систему навчання, особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, історію, сучасний стан і перспективи професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури, методи і прийоми роботи з інформацією, ресурсами мережі Інтернет; обговорювали актуальні для студентської молоді питання.

Перед початком навчання спільно з працівниками психологічних служб університетів і кураторами було проведено анкетування першокурсників для з'ясування стану сформованості ціннісно-мотиваційного компонента досліджуваної готовності майбутніх учителів української літератури, тобто їхньої зорієнтованості на педагогічну професію, усвідомлення її особливостей, наявності особистісних і професійних ціннісних орієнтацій, готовності до особистісного і професійного саморозвитку. На основі цих анкет було зроблено висновки стосовно творчого і професійного потенціалу майбутніх учителів української літератури.

Зазначимо, що саме на цьому етапі студенти опановували курс «Педагогіка». У навчальних і робочих програмах з цієї дисципліни передбачено ознайомлення майбутніх учителів української літератури з історією розвитку педагогічної науки, поглядами видатних персоналій вітчизняної і зарубіжної педагогіки на навчання й виховання молодого покоління. Окрім того, вони мали ознайомитись із теоретичними засадами педагогічної діяльності – закономірностями і принципами педагогічного процесу, змістом і структурою шкільного змісту освіти, організаційними формами й засобами навчання, місцем виховання в педагогічному процесі.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Фактично під час зазначеного курсу майбутні учителі української літератури здобували засадничі для майбутньої професії знання і навички щодо підготовки і проведення уроків, організації навчальної і виховної роботи з учнями, діяльності закладів середньої освіти, прав і обов'язків суб'єктів педагогічного процесу.

Паралельно до цього відбувалося формування первинних знань з теорії літератури. На це був спрямований курс «Вступ до літературознавства». Перед початком опанування зазначеної дисципліни в межах експериментальної роботи проведено вхідне тестування з метою виявлення рівня залишкових знань з теорії літератури, умінь і навичок оперування ними в процесі аналізу художнього твору. Зразки таких завдань запропоновано в додатках (додаток В.3). Перед початком експериментальної роботи було зроблено припущення, що студенти-першокурсники володіють достатнім рівнем знань з літературознавства, оскільки, по-перше, вони цілеспрямовано готувалися до складання зовнішнього незалежного оцінювання, а отже, мали опанувати певний обсяг теоретико-літературних понять; по-друге, значний відсоток студентів, будучи випускниками класів і шкіл гуманітарного профілю, вивчали поглиблено українську літературу, відвідували факультативи, гуртки. Проте проведене дослідження дало змогу виявити суттєві прогалини в знаннях студентів-першокурсників. На нашу думку, це можна пояснити кількома факторами: різним рівнем підготовки в міських і сільських школах; деякі студенти зізнавалися під час розмови, що не були зорієнтовані на здобуття професії вчителя, а стали студентами філологічних факультетів закладів вищої освіти з різних причин; відсутністю належної уваги до літературознавчих понять з боку учителя української літератури. Серед найбільш поширених прогалин і недоліків у теоретико-літературних знаннях студентів-першокурсників виділено такі: невміння визначати віршовий розмір поезії, недостатній рівень знань тропів і стилістичних фігур, відсутність системи знань щодо родово-жанрової організації, змістових і формальних складників літературного тексту, труднощі під час формулювання теми, ідеї і проблематики художнього твору.

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Отже, дисципліна «Вступ до літературознавства» належить до пропедевтичних курсів, основним завданням яких є створення необхідної теоретичної бази для подальшого вивчення української і зарубіжної літератур, а також формування навичок здійснення літературознавчого аналізу. Окрім того, як уже було зазначено, у школі вони отримували адаптовану, педагогізовану інформацію, а завданням університетського курсу було надати майбутнім учителям української літератури науковий матеріал, який буде інструментом для здійснення художньо-ідейного аналізу літературних текстів.

На розгляд у контексті формувального експерименту було винесено такі теми: «Літературознавство як наука», «Література як форма суспільної свідомості», «Зміст і форма літературного твору», «Літературні роди і жанри», «Художній образ у літературному тексті», «Основи віршування», «Мова літературного твору», «Літературний процес». Змістовий обсяг зазначеної дисципліни та розподіл годин за окремими темами наведено в додатках (додаток Г).

Ефективність опанування зазначеної дисципліни зумовлена глибиною засвоєних знань під час лекційних і практичних занять, рівнем виконання самостійних та індивідуальних завдань. Відповідно до системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, запропонованої в попередніх розділах, під час лекційних занять було розглянуто теоретичні засади відповідної теми, на практичних заняттях поглиблено знання, а також здійснено формування вмінь роботи із теоретико-літературними поняттями і явищами. На самостійну роботу винесено як теоретичні питання, так і виконання практичних завдань. Зосередимо увагу лише на окремих аспектах, які мали значення для формування досліджуваного феномена.

На нашу думку, ефективність засвоєння матеріалу з теми «Родово-жанрова форма літературного твору» зумовлена інтерактивним характером проведення заняття. Оскільки матеріал уже був відомий студентам зі шкільного курсу, то вони мали стати активними учасниками освітнього процесу. Зокрема було запропоновано систему запитань, на які мав спиратися лектор у процесі викладу матеріалу:

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– Які роди літератури ви знаєте?
– Що лежить в основі поділу на літературні роди?
– Назвіть визначальні риси кожного з літературних родів?
– Яке поняття є ширшим: рід чи жанр, жанр чи жанровий різновид? Як співвідносяться поняття «рід», «вид», «жанр» літератури?

– Які жанри належать до епосу? На основі яких ознак ви їх віднесли до епічних жанрів?

– Які ви знаєте ліричні жанри? Які ознаки лірики вам відомі?

– Які жанри драматургії вам відомі?

На нашу думку, зазначений матеріал мав засвоюватися на основі відповідного художнього матеріалу. Можливості викладача тут були дещо обмежені, оскільки він фактично міг спиратися лише на знання учнів зі шкільного курсу української літератури. Отже, наводимо приклади запитань до студентів:

– Які жанрові різновиди роману вам відомі зі шкільного курсу української літератури? Наведіть приклади.

– Які жанрові різновиди повісті ви можете назвати, спираючись на знання зі шкільного курсу української літератури? Наведіть приклади.

– Які малі прозові жанри вам відомі? Чим відрізняються новела й оповідання. Назвіть відомих українських новелістів. Укажіть новели, які ви читали. На який період припадає утвердження жанрів новели й оповідання в українській літературі?

– Що вам відомо про зародження й розвиток вітчизняної драматургії? З якими драматичними творами ви ознайомилися в шкільному курсі? До яких жанрів вони належать?

– До якого літературного роду належить жанр поеми? Які жанрові різновиди поеми вам відомі? Назвіть приклади творів цього жанру в українській літературі.

– Пригадайте жанр твору Лесі Українки «Лісова пісня». До якого літературного роду ви б віднесли цей твір? Ознаки яких літературних родів ви помітили?

– Які жанри виникли в ХХ ст. внаслідок розвитку науки й техніки. Схарактеризуйте їх.

Бесіда зі студентами супроводжувалася візуалізацією навчального матеріалу: викладач, отримуючи відповіді на

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

запитання, створював схему літературних родів і жанрів, студенти, за бажанням, переносили її синхронно до своїх конспектів. Окрім того, студентам були запропоновані й окремі схеми, у яких було представлено особливості кожного із літературних родів окремо.

Для ефективного виконання аналізу творів різних родів і жанрів під час практичного заняття викладач мав подати студентам схеми аналізу епічних, ліричних і драматичних творів. Варіанти цих схем наведено в додатках (додаток Е).

Уміння здійснювати аналіз художніх творів формувалися під час практичних занять і в контексті виконання самостійної роботи. Зазначимо, що під час аудиторних занять завдання були спільними для усіх, а для самостійної роботи було запропоновано індивідуальні завдання.

У контексті розгляду теми «Композиція і сюжет художнього твору» також було використано опорні схеми для унаочнення основних положень лекції, актуалізовано попередній досвід студентів-філологів зі здійснення аналізу сюжету й композиції, а також знання про сюжетно-композиційну організацію творів вітчизняної літератури.

Зокрема для активізації навчальної діяльності майбутніх учителів української літератури було запропоновано такі запитання:

- Яке поняття є ширшим – сюжет чи композиція?
- Що таке фабула? Як співвідносяться поняття фабула й сюжет?
- Які елементи сюжету вам відомі? Яку роль відіграє конфлікт у розгортанні сюжету?

– Який взаємозв'язок між родом та жанром художнього твору і його композиційно-сюжетною організацією? Скільки сюжетних ліній може бути в художньому творі? Проілюструйте вашу відповідь прикладами з творів.

– Які ви знаєте позасюжетні елементи? Яку роль вони відіграють у художньому творі? Чи впливає на функції й особливості функціонування позасюжетних елементів рід, жанр, мистецький стиль, у межах якого виник літературний текст? Доведіть свою думку прикладами з художніх творів.

– Визначте елементи сюжету в новелі М. Коцюбинського «Intermezzo». Яку функцію у творі відіграють позасюжетні елементи, наприклад: епіграф, пейзаж?

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– Поясніть особливості художнього часу в новелі В. Стефаніка «Камінний хрест». Яку роль він відіграє в розгортанні сюжету?

Під час практичного заняття спочатку було активізовано знання студентів-філологів щодо сюжетно-композиційної організації, а потім здійснено аналіз художніх творів різних жанрів з метою визначення особливостей сюжету й композиції. Для аналізу було запропоновано насамперед уже відомі студентам-філологам твори української літератури, зокрема новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», В. Винниченка «Момент», О. Гончара «Залізний острів». Такий вибір був обґрунтований тим, що зазначені твори представлені в шкільній програмі, а отже, майбутні учителі-україністи мають бути обізнані щодо їхніх художніх особливостей. Проте зазначимо, що художньо-ідейний аналіз було здійснено на науковому рівні з опорою на наявні знання й уміння студентів, тобто дублювання шкільного аналізу не відбувалося. Окрім того, для аналізу було підібрано й інші літературні тексти, які вирізнялися особливостями сюжетно-композиційної організації, зокрема: новели О. Гончара «Модри камінь», Ю. Винничука «Граната для двох», О. Денисенка «Душа ріки».

У контексті аналізу образної системи художнього твору, окрім лекційного заняття, було заплановано формування практичних навичок роботи з образами-персонажами під час практичних занять на матеріалі художніх творів різних жанрів і літературних напрямів – образ Марусі Дрот (сентиментально-реалістична повість «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка), Марусі Кайдашихи (соціально-побутова повість «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького), образ ліричного героя новели «Intermezzo» М. Коцюбинського, образ Марусі Чурай (роман у віршах «Маруся Чурай» Ліни Костенко).

Теоретичні засади формування готовності до роботи з фактами і явищами літературного процесу теж закладалися під час курсу «Вступ до літературознавства». На нашу думку, необхідно було насамперед з'ясувати проблему термінології, сформулювати в студентів уявлення про особливості розвитку літературного процесу загалом і вітчизняного зокрема, визначити фактори, що впливають на його перебіг.

Під час лекції «Історичний характер розвитку літератури» було запропоновано активізовувальні запитання для студентів-філологів:

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

– Які фактори, на вашу думку, впливають на розвиток літературного процесу?

– Які літературні напрями ви пам'ятаєте зі шкільного курсу української літератури? Назвіть представників цих напрямів.

– Чи відомо вам, як співвідносяться між собою поняття «літературний напрям», «течія», «стиль», «школа»?

Окрім того, було заплановано ознайомлення майбутніх учителів української літератури з основними художніми напрямками і стильовими течіями (саме ці терміни вживаються в шкільній програмі – О.Л.), як-от: бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, натуралізм, модернізм (імпресіонізм, експресіонізм, символізм тощо), футуризм, сюрреалізм, неоромантизм, неокласицизм, екзистенціалізм, соціалістичний реалізм, постмодернізм. Зазначимо, що деякі з цих художніх напрямів (на вибір викладача) можна було винести на практичне заняття чи самостійне опрацювання студентів. У такому випадку студенти, за зразком викладача, мали підготувати доповідь про іншу мистецьку систему й візуалізувати її характерні ознаки.

Оскільки кожен із указаних напрямів більш детально розглядатиметься в курсі історії української літератури, було рекомендовано давати лише засадничі положення з орієнтацією на формування в студентів загального уявлення про розвиток літературного процесу, послідовність зміни літературних напрямів і стилів. Під час практичних занять зі вступу до літературознавства було заплановано аналіз художніх творів, які презентують певні художні напрями.

Зазначимо, що в процесі формувального експерименту студентам було запропоновано виконання творчих завдань, наприклад: створити літературний текст відповідного жанру (акровірш, вірш-паліндром, сонет, верлібр, хоку), написати вірш з певною римою чи системою віршування, використати певний художній засіб (алітерації, асонансу, антитези, анепіфори) у власному літературному творі, проілюструвати художній текст, підібрати до нього твори інших видів мистецтв. Зазначимо, що подібні завдання були досить популярними серед студентів-філологів, які прагнули так продемонструвати свої творчі здібності, проявити їх у нестандартних ситуаціях.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Рівень засвоєння знань, умінь і навичок з курсу «Вступ до літературознавства» було перевірено шляхом виконання тестових завдань, зокрема порівняно результати вхідного й підсумкового тестувань з метою аналізу процесу формування когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Окрім того, підсумковий контроль здійснено під час складання іспиту. Кожен екзаменаційний білет містив два теоретичні запитання й одне практичне, яке передбачало здійснення аналізу художнього твору. Зазначимо, що для виконання третього завдання було запропоновано ліричні тексти різних видів, жанрів, стилів, епічні твори та їхні фрагменти.

Результати іспиту було зафіксовано в окремій відомості для доведення ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, відслідковування еволюції досліджуваного феномена.

Паралельно до курсу «Вступ до літературознавства», у першому семестрі студенти-філологи опановували предмет «Фольклор України», у межах якого відбувалося ознайомлення з окремими жанрами й видами фольклорних творів, їхніми художніми особливостями, формувалися вміння аналізу творів усної народної творчості.

У межах навчальної дисципліни «Історія української літератури» на першому-другому курсах студенти-філологи опановували період від найдавніших часів до к. XIX ст. Майбутні учителі української літератури вивчали відповідний період розвитку вітчизняної літератури на основі звернення до історичного й суспільного контекстів, мистецьких тенденцій. У межах зазначеного навчального предмета було виокремлено як оглядові теми, так і монографічні, які передбачали вивчення творчості окремих персоналій у широкому суспільно-політичному, соціально-економічному, культурному контекстах з текстуальним аналізом епічних, ліричних і драматичних творів. Таким шляхом студенти-філологи поглиблювали свої знання з теорії літератури, зокрема з таких розділів: «Літературний процес», «Роди й жанри літератури», «Художні засоби», «Образна система художнього твору». Під час лекційних занять викладач характеризував загальні тенденції,

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

звертався до дискусійних питань, пов'язаних із розвитком вітчизняного літературного процесу, готуючи так студентів до сприйняття художніх творів. У процесі практичних занять і самостійної роботи студенти отримували завдання зі здійснення художньо-ідейного аналізу творів. Викладачі під час проведення експерименту регулярно проводили консультування студентів з метою роз'яснення окремих аспектів, надання допомоги в здійсненні аналізу художніх текстів. У контексті експериментальної роботи особливе значення надавалося дистанційному навчанню: студенти мали змогу надсилати викладачам виконані індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, результати самостійної роботи (виконаний аналіз художніх творів, партитури запропонованих текстів, схеми визначення віршових розмірів, приклади художніх засобів у творах певного митця). Майбутні учителі української літератури мали змогу самостійно обрати форму оформлення результатів своєї діяльності – реферат, мультимедійна презентація, слайд-шоу, таблиця, схема. Для єдності вимог і уникнення розбіжностей в оцінюванні робіт різними викладачами були розроблені критерії оцінювання змістового наповнення й оформлення робіт. Зазначимо, що виконання запропонованих завдань було добровільним, але це дозволило відслідкувати тенденції у формуванні ціннісно-мотиваційного компонента досліджуваної готовності.

Наприкінці кожного семестра здійснювалася перевірка знань, умінь і навичок шляхом складання іспиту чи заліку. Динаміка успішності студентів відслідковувалася викладачами відповідних курсів для контролю і корекції формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Паралельно відбувалося опанування дисципліни «Історія зарубіжної літератури», що сприяло, на нашу думку, формуванню в студентів-філологів цілісного уявлення щодо розвитку вітчизняного й світового літературних процесів, виникнення й еволюції певних сюжетів, образів, стилів, жанрів. Майбутні учителі української літератури вчилися порівнювати подібні явища в літературах різних народів на різних етапах розвитку. Важливу роль у формуванні досліджуваної готовності відігравали й дисципліни «Історія

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

української і зарубіжної культури», «Культурологія», «Мистецтвознавство». Реалізація принципів міжпредметної інтеграції дала змогу поглибити теоретичні знання студентів-філологів, сформувати практичні навички аналізу мистецьких творів. У процесі експериментальної роботи було проведено консультації з викладачами зазначених дисциплін з метою узгодження програмового матеріалу й координування зусиль усіх залучених суб'єктів для формування в майбутніх учителів української літератури готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Варто зазначити, що саме на другий курс припадало фактично перше знайомство студентів-філологів зі школою під час педагогічної практики. У четвертому навчальному семестрі відбувалася безвідривна педагогічна практика, яка тривала сім тижнів. Вона відіграла особливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, оскільки була фундаментом для закріплення знань і формування відповідних умінь. Зокрема К. Ушинський писав, що «метод викладання можна вивчити з книги або зі слів викладача, але набути навичок у вживанні цього методу можна тільки тривалою і довготривалою практикою» [503].

До найважливіших завдань педагогічної практики на філологічних факультетах закладів вищої освіти в контексті нашого дослідження віднесено такі:

- формування в майбутніх учителів професійних рис;
- поглиблення й закріплення здобутих в університеті знань з педагогіки, психології, методики, спеціальних дисциплін і застосування їх на практиці для вирішення конкретного педагогічного завдання – формування готовності учителів-україністів до роботи з літературознавчими поняттями;
- психологічна адаптація в педагогічному колективі;
- формування в студентів умінь спостерігати за навчально-виховною діяльністю та аналізувати її;
- накопичення досвіду самостійної роботи; опанування нових методичних технологій;
- ознайомлення з науковою організацією діяльності вчителя-словесника;

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

– вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду, а також аналіз і оцінювання результатів своєї педагогічної діяльності;

– розвиток педагогічного мислення, спрямованості на майбутню професію, педагогічних здібностей;

– конкретизація, вдосконалення й розвиток необхідних професійних рис вчителя української мови та літератури, формування особистісних і професійних ціннісних орієнтацій.

Із метою формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями було удосконалено зміст педагогічної практики, під час якої студенти набували досвіду практичної діяльності шляхом поглиблення професійно значущих знань, умінь, компетенцій у процесі їх застосування; вивчення зарубіжного та вітчизняного перспективного педагогічного досвіду вчителів-словесників; ознайомлення з новітніми освітніми технологіями, методами і прийомами, елементами професійної діяльності, сучасними засобами навчання; обміну ідеями.

У ході педагогічної практики майбутні учителі української літератури мали відвідувати уроки української літератури, здійснювати їх аналіз за відповідною схемою, до якої в процесі дослідно-експериментальної роботи було введено окремі пункти, які стосувалися оперування теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури. Окрім того, студентам-практикантам було запропоновано спеціальні завдання, спрямовані на спостереження за особливостями роботи з літературознавчими поняттями на уроках. Зазначені завдання мали диференційований характер, їх виконання було добровільним.

Водночас саме на цей період припадав початок науково-дослідницької роботи: студенти виконували індивідуальні науково-дослідні завдання, готували проекти, брали участь у студентських науково-практичних конференціях. На цьому етапі у них формувалися навички пошуку й відбору інформації, її систематизації й упорядкування, написання текстів різних стилів.

Відповідно до системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, на кінець пропедевтичного етапу мав

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

бути в основному сформований мотиваційно-ціннісний компонент, закладено основи формування когнітивно-процесуального, операційно-проектувального й оцінювально-результативного компонентів зазначеного феномена.

Основний (теоретико-практичний) етап підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями припадав на третій-четвертий курси. На цьому етапі мало завершитись формування в студентів-філологів когнітивно-процесуального й операційно-проектувального компонентів, водночас цілеспрямовано здійснювалася робота, спрямована на розвиток ціннісно-мотиваційного й результативно-оцінювального компонентів досліджуваної готовності.

Насамперед варто зазначити, що майбутні учителі української мови й літератури продовжували опановувати курси «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури», зокрема на третій курс припадав період к. ХІХ – поч. ХХ ст., а на четвертий – ХХ–ХХІ ст. Фактично на кінець четвертого курсу студенти-філологи повністю мали оволодіти знаннями з історії української й зарубіжної літератур від давнини до сьогодення, а також у них мали бути сформовані навички оперування літературознавчими поняттями в процесі аналізу художніх творів різних епох і літературних напрямів. Тобто фактично після опанування зазначених навчальних дисциплін у майбутніх учителів-словесників мав бути сформований когнітивно-процесуальний компонент досліджуваної готовності.

Водночас для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в закладах середньої освіти необхідно було не лише озброїти їх системою теоретичних знань, методами і прийомами їх застосування під час літературознавчого аналізу – вони мали оволодіти необхідним методичним інструментарієм для репрезентації зазначеного матеріалу на уроках літератури.

Отже, паралельно майбутні учителі української літератури опановували блок методичних дисциплін, а саме: «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури». У контексті нашого дослідження було приділено особливу увагу саме першому з указаних навчальних курсів. Метою

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

цього навчального предмета було формування знань щодо особливостей шкільного курсу української літератури, форм, методів і прийомів навчальної діяльності, організації і проведення уроків, позакласних і позашкільних заходів. Фактично в межах цього курсу мав формуватись операційно-проектувальний компонент готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

У контексті вказаної дисципліни було виділено окремий тематичний блок «Вивчення теорії літератури в шкільному курсі української літератури» [288], у межах якого заплановано засвоєння студентами такої інформації: місце елементів теорії літератури в шкільній програмі; система понять з теорії літератури в середніх і старших класах; етапи засвоєння теоретико-літературних понять; основні методи і прийоми засвоєння понять (первинне спостереження учнів у процесі вивчення художнього твору, теоретичне визначення понять, оперування відомими поняттями під час висловлювань оцінювальних суджень про художній твір, розширення й поглиблення понять у наступних класах). На опрацювання цього матеріалу було відведено лекційне заняття, під час якого викладачі знайомили студентів з теоретичними основами цієї проблеми, і практичне, у процесі якого майбутні учителі української літератури моделювали фрагменти уроків, у межах яких пропонували схеми вивчення окремих понять з теорії літератури.

Окрім того, у курсі методики навчання української літератури виділено окремі теми «Вивчення ліричних творів у школі», «Шкільний аналіз епічних творів», «Особливості вивчення драматичних творів». У контексті кожної зазначеної теми викладачам було рекомендовано активізувати знання студентів-філологів про особливості певного літературного роду. Наприклад, перш ніж перейти до специфіки шкільного аналізу драматичних творів, визначення оптимальних шляхів, методів, прийомів і засобів навчання, студентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

– Поясніть, що таке драма як рід літератури? Які жанри драми вам відомі? Назвіть художні особливості драматургії.

– Як, на вашу думку, зазначені особливості впливають на сприйняття учнями драматичних творів?

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

– У чому, на вашу думку, полягають труднощі шкільного аналізу драматичних творів?

– Які зразки драматичних творів вивчаються в шкільному курсі української літератури?

– Які методи й методичні прийоми, на вашу думку, будуть ефективні в процесі шкільного аналізу драматичних творів?

На нашу думку, це мало сприяти активізації знань майбутніх учителів української літератури з теорії літератури, установленню взаємозв'язків між теоретико-літературними, історико-літературними й дидактико-методичними дисциплінами.

Під час заняття здійснено також активізацію знань студентів-україністів стосовно послідовності аналізу художніх творів різних родів, а то й жанрів, особливостей їхньої композиції, образної системи; подано схеми для шкільного аналізу.

У процесі заняття наголошено на таких аспектах: у початкових класах учні набувають умінь практично розрізняти віршовані й прозові твори, деякі літературні жанри (казку, байку, оповідання, вірш). Водночас науковці-методисти наголошують, що ці вміння перебувають в зачатковому стані, дуже слабкі й легко руйнуються [102]. Окрім того, було запропоновано рекомендації майбутнім учителям української літератури стосовно нагромадження, поглиблення й систематизації знань учнів щодо родово-жанрової системи.

У контексті практичних занять студенти-філологи мали підготувати фрагмент уроку, спрямований на засвоєння учнями відповідного поняття, зокрема було надано такі завдання для практичного заняття з методики навчання української літератури за жанрово-родовою системою: схарактеризуйте особливості вивчення жанрів байки, балади, історичної пісні, думи, суспільно-побутової пісні, новели, казки, загадки. Студенти мали розробити фрагмент уроку, умотивувати вибір змісту й методичного інструментарію.

Особливості роботи із сюжетно-композиційною організацією було з'ясовано насамперед під час лекційного заняття, присвяченого аналізу шляхів шкільного аналізу художнього твору: у центрі уваги перебували пообразний, проблемно-тематичний, композиційний і послідовний, комбінований, мовно-стильовий шляхи аналізу. Зокрема було зацентровано на доцільності їх використання в шкільному курсі української літератури, перевагах і недоліках

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

вказаних шляхів, методах і прийомах навчання, які варто застосовувати в межах зазначених шляхів аналізу.

Окрім того, на вивчення особливостей роботи з сюжетом і композицією художнього твору на уроках української літератури було спрямоване практичне заняття з методики навчання української літератури.

Студенти-філологи мали вивчити вимоги шкільної програми щодо засвоєння теоретико-літературних понять, пов'язаних із сюжетом і композицією художнього твору, дослідити завдання в шкільних підручниках, запропонувати систему завдань для роботи із сюжетно-композиційними особливостями літературних творів на уроках літератури в різних класах.

Зазначимо, що в середніх класах учні ще не обізнані з відповідними теоретичними поняттями, не володіють навичками здійснення композиційного аналізу, але, читаючи твір і простежуючи розвиток дії у часі і просторі, вони вчаться давати оцінку життєвим явищам, розглядати їх у взаємозв'язку з конкретно-історичною епохою. Отже, аналіз логічно завершених частин, розділів, епізодів епічного твору – це одночасно і ключ до розуміння образів-персонажів, а як результат, і до усвідомлення ідейного змісту твору.

Пропонуємо систему завдань для роботи з сюжетом і композицією художнього твору на уроках української літератури у 5–7 класах (на матеріалі казки І. Франка «Фарбований Лис»), підготовлену студенткою експериментальної групи:

1. Прочитайте (чи перекажіть) початок твору, де розповідається про життя Лиса в лісі і його стосунки з іншими звірами. Яка пригода трапилася з Лисом в місті? Які вона мала наслідки? Розкажіть про те, як звірі зустріли Лиса в новому образі? Як він сам поведився в новому статусі? До чого це призвело? Чим закінчилася казка? (Мета завдання – визначення ключових епізодів твору, установлення причинно-наслідкових зв'язків між ними).

2. Укажіть основні події казки, установіть причинно-наслідкові (хронологічні) зв'язки між ними.

3. Який епізод казки «Лис Микита» вас найбільше вразив? Чому? Зачитайте його. Чому, на вашу думку, це трапилося з Лисом? До яких наслідків призвело? (Епізод, який найбільше вразив учня у

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

художньому творі може стати основою для аналізу, отже, необхідно буде встановити його взаємозв'язки з іншими епізодами твору).

4. Яку роль відіграє епізод з втечею Лиса Микити від собак у місті і переховуванні в діжці з фарбою для подальшого розвитку дії? (Учні вчать визначати значення окремого фрагмента для розвитку сюжету твору, установлювати взаємозв'язки між окремими епізодами).

5. Складання сюжетного плану у вигляді розповідних речень. Кожен пункт плану – назва важливої події, яка відбулася в творі.

6. Учитель пропонує учням план казки, у якому порушена послідовність епізодів або ж пропущений один із важливих епізодів чи запропонований зайвий пункт за відсутнім у творі фрагментом. Завдання учнів – виправити помилки, запропонувати правильний варіант.

7. Учитель пропонує учням план казки у вигляді розповідних речень, а вони мають замінити пунктами плану іншого типу – цитатами, називними реченнями, запитальними.

У контексті впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями було важливо, щоб студенти-філологи усвідомлювали доцільність кожного завдання, його взаємозв'язки із загальними цілями уроку й місце в системі завдань.

Ще одним аспектом нашого дослідження були особливості роботи з образами-персонажами художнього твору. Для розгляду на практичному занятті було запропоновано такі запитання: особливості застосування пообразного шляху аналізу в середніх і старших класах; методи і прийоми характеристики образу-персонажа художнього твору.

Окрім того, студенти мали виконати практичне завдання: підготувати план-конспект уроку чи систему завдань, спрямовану на аналіз образної системи художнього твору. На вибір їм було запропоновано такі твори: історичний роман «Чорна рада» П. Куліша, героїчну ліро-епічну поему «Слово о полку Ігоревім», ліро-епічну героїко-історично-романтичну поему «Гайдамаки» Т. Шевченка. Зазначимо, що всі ці твори є програмовими, згідно зі шкільною програмою вони вивчаються в 9 класі, характеризуються

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

яскравими образами-персонажами, створеними за допомогою різних засобів творення.

Студенти пропонували різноманітні навчальні методи і прийоми, які, на їхню думку, доцільно використати в процесі аналізу образів роману «Чорна рада» П. Куліша, зокрема: складання порівняльної характеристики образів гетьманів Якіма Сомка й Івана Брюховецького, спостереження за текстом з метою відбору матеріалу для аналізу героя; пошук інформації в історичних джерелах для характеристики героїв; коментоване читання, аналіз імен героїв, характеристика портретів, їх порівняння з описами в тексті твору, аналіз засобів творення образів.

Як зізнаються учителі й учні, особливі проблеми виникають під час шкільного аналізу ліро-епічних творів, оскільки їм притаманне поєднання сюжетності й ліричності, своєрідність виявлення авторської позиції, особливості творення образів. До таких творів належить і поема «Гайдамаки» Т. Шевченка. Саме тому в процесі дослідно-експериментальної роботи і було приділено особливу увагу роботі з образами-персонажами ліро-епічного твору. Презентуємо результати колективної роботи групи студентів. Кожен із яких готував завдання за конкретним образом.

На думку студентів-україністів, основним завданням учителя в процесі шкільного аналізу є пояснити учням, що центральним у творі є образ автора, який у пролозі, епілозі, ліричних відступах розповідає про визрівання задуму, завдання, які він ставить перед собою, формулює власну концепцію повстанського руху. Майбутні учителі-словесники запропонували таку систему запитань:

1. Прочитайте лірико-філософський пролог до поеми, поясніть, як ви уявляєте автора цих рядків (учні мають дійти висновку, що автор трансформується, одягаючи маску то простака, то мудреця, відстороненого від світу).

2. Якої позиції щодо гайдамацького руху дотримується автор? Чи підтримує він офіційну концепцію польських і російських істориків і письменників? (йому імпонує народно-фольклорна точка зору на гайдамацьке повстання).

3. Знайдіть у тексті поеми рядки, де автор згадує про джерела свого твору.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

4. На основі аналізу змісту поеми визначте, якими, на думку автора, були причини повстання?

Оскільки у творі протиставляються два збірні образи: на першому плані перебуває образ повсталого українського народу – гайдамаків. Час від часу Шевченко виділяє на цьому загальному фоні окремі образи – Яреми Галайди, Івана Гонти, Максима Залізняка, Запорожця, Кобзаря [525]. Гайдамакам протистоять конфедерати, озброєні польські шляхтичі, які виразно представлені у розділах «Конфедерати» й «Титар».

Для аналізу образу конфедератів студенти запропонували такі завдання:

1. Якими постають із тексту поеми конфедерати? Знайдіть у творі цитати для характеристики образу.

2. Як виявляється авторське ставлення до конфедератів?

3. Знайдіть у тексті поеми художні засоби, за допомогою яких Т. Шевченко описує конфедератів.

Запитання для аналізу образу гайдамаків:

1. У якому епізоді Шевченко розкриває головну причину гайдамацького руху?

2. Знайдіть уривки, у яких описується всенародність повстання.

3. Схарактеризуйте образ гайдамаків за допомогою цитат з тексту поеми.

4. Чи помітні внутрішні суперечності у рядах гайдамаків?

5. Чи погоджуєтесь Ви з думкою В. Пахаренка, що автор «... зумисне гіперболізує жорстокість повстанців, аби емоційним шоком впевнити читача в цілковитому безглузді злопомсти. Зокрема, кров у «Гайдамаках» проливається степами, і тече цілими ріками, морями. Ця лексема і похідні від неї в прямому та метафоричному значенні там вживаються 28 разів. Через це за формальною ознакою «Гайдамаки», можливо, є «найкривавішою» поемою у світовій літературі» [395, с. 18].

Окрім того, студенти розробили запитання для аналізу образу Яреми Галайди:

1. Знайдіть у тексті поеми цитати, які характеризують Ярему. Проаналізуйте його вдачу.

2. Як ставиться автор до Яреми? Чи відомо Вам, хто став його прототипом?

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

3. Чому, на вашу думку, Ярема «сирота убогий» і «сирота багатий» одночасно?

4. Як реагує Ярема на знуцання шинкаря Лейби?

5. Порівняйте образ Яреми на початку твору з тим образом, який формується у процесі повстання? Як Коліївщина впливає на героя?

6. Як оцінюють Ярему інші герої?

7. Яке значення у житті Яреми мали стосунки з Оксаною? Якими постають Ярема й Оксана у сцені побачення (розділ «Гитар»).

8. Чи можна вважати Ярему романтичним героєм?

А також запитання для аналізу образу Івана Гонти:

1. Що вам відомо про життя й діяльність Івана Гонти як реальної історичної особи? (це може бути попередньо підготовлена учнівська доповідь)

2. Чому Івана Гонту вважають найтрагічнішим героєм поеми?

3. Чому Гонта вбиває своїх синів, хоч і знає, що вони ні в чому не винні?

4. Зачитайте монолог Гонти, як він характеризує героя? Які почуття виникли у вас під час читання уривку?

5. З якою метою в описі життєвого шляху Гонти письменник відходить від історичної достовірності?

6. Доведіть, що Тарас Шевченко творить образ романтичного героя-лицаря? [296].

Під час практичних занять відбувалося моделювання фрагментів уроків з їхнім подальшим обговоренням і внесенням корективів. Студенти висловлювали власні думки, користуючись здобутими знаннями, життєвим досвідом, проведеними спостереженнями під час практики.

У цілому ж зазначимо, що майбутні учителі української літератури продемонстрували вміння чітко, логічно й послідовно будувати систему різноманітних запитань, які базувалися на зверненні до тексту художнього твору, праць літературознавців, особистих вражень учнів.

Матеріали, підготовлені на практичні, лабораторні заняття, виконані в процесі самостійної роботи, були оформлені у вигляді портфоліо, до якого увійшли конспекти уроків і позакласних

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

заходів, наочність, створена майбутніми учителями української літератури.

У процесі роботи особливу увагу звернено на формування в студентів-філологів умінь здійснювати аналіз і самоаналіз. Це відбувалося цілеспрямовано в контексті формування оцінювально-результативного компонента зазначеної готовності. Після моделювання фрагмента уроку студент мав здійснити самоаналіз, зокрема: відповідно до вимог шкільної програми і сформульованої теми й мети уроку, обґрунтувати вибір методів, прийомів і засобів навчання, пояснити особливості їх використання на кожному етапі уроку. Студент мав провести аналіз власних помилок, після чого можливість висловити свою думку отримувати одногрупники. Вони мали зацентувати на позитивних моментах уроку й недоліках. Особливе значення надавалося психологічній підготовці студентів до здійснення аналізу й самоаналізу: на початкових етапах вони дуже болісно сприймали критику з боку одногрупників, уважали це зрадою. Як підсумок, аналіз змодельованого уроку й подальшого обговорення здійснював викладач. Зазначимо, що для послідовного й ефективного аналізу й самоаналізу як під час занять з методики навчання, так і в процесі педагогічної практики студентам-філологам було запропоновано орієнтовну схему аналізу, яка подана в додатках до роботи (додаток Ж).

У межах курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» теж приділено увагу формуванню готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. У контексті зазначеної дисципліни в процесі дослідно-експериментальної роботи теж було виділено тему «Робота з літературознавчими поняттями на уроках зарубіжної літератури», яка була розрахована на 2 год. лекцій і 2 год. практичних занять. Під час лекції йшлося про взаємозв'язки української і зарубіжної літератури у сфері роботи з теоретико-літературними поняттями, особливості роботи учителів зі шкільною програмою й підручниками із зарубіжної літератури, рекомендації щодо відбору методів, прийомів і засобів роботи з літературознавчими поняттями на уроках зарубіжної літератури. Під час практичного заняття було змодельовано уроки та їхні фрагменти з метою відпрацювання моделей роботи з теоретико-літературними поняттями.

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Рівень засвоєння знань, умінь і навичок роботи майбутніх учителів української літератури з теоретико-літературними поняттями перевірявся під час заліків і екзаменів з відповідних дисциплін. В екзаменаційних білетах було по три питання – два теоретичні й одне практичне, яке передбачало розроблення й моделювання фрагментів уроків. Зокрема було сформульовано такі запитання: «Основні етапи систематизації теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури», «Місце теоретико-літературних понять у шкільній програмі з української літератури», «Особливості роботи з сюжетом і композицією художнього твору на уроках української літератури», «Теорія літератури та її значення і місце в шкільному курсі зарубіжної літератури», «Запропонуйте фрагмент уроку із засвоєння поняття «соціально-побутова повість» (на матеріалі повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), «Схарактеризуйте систему роботи учителя, спрямовану на засвоєння учнями поняття «сентименталізм» (на матеріалі творчості Г.Ф. Квітки-Основ'яненка).

У п'ятому семестрі передбачена безвідривна педагогічна практика, яка охоплювала 11 тижнів і відбувалася в тісному взаємозв'язку з методичними дисциплінами. А в шостому семестрі студенти мали першу активну педагогічну практику (2 тижні), під час якої вони проводили уроки. У сьомому семестрі педагогічна практика охоплювала 4–5 тижнів. Студенти отримували додаткові завдання на початку практики, за які вони могли заробити додаткові бали. Наведемо приклади запропонованих завдань: «Проаналізуйте, методи і прийоми навчання, які використовують учителі української літератури під час роботи з літературознавчими поняттями», «Схарактеризуйте особливості використання наочності учителями української літератури в процесі роботи з літературознавчими поняттями», «На основі спостереження за роботою учителів української літератури сформулюйте рекомендації для покращення роботи з теоретико-літературними поняттями».

Окрім того, саме під час третього й четвертого навчальних років студенти виконували курсові роботи з філології та методик навчання. Для формування навичок роботи з джерелами й літературою, поглиблення знань з теорії літератури й методики навчання української літератури, підвищення інтересу до наукової

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

роботи і професійної діяльності учителя-словесника було сформульовано низку тем, зокрема про особливості вивчення окремих літературних жанрів, роботи з певними художніми жанрами, вивчення літературних напрямів. Особливості роботи над курсовими проектами, методичні рекомендації, орієнтовні теми досліджень запропоновано в авторській публікації [315] і навчально-методичних посібниках [314; 316].

Підсумком основного етапу формувального експерименту з формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями була державна підсумкова атестація. Студенти четвертого курсу на здобуття освітнього ступеня бакалавр склали державні іспити з педагогіки й сучасних технологій навчання; української мови й методики її навчання; української літератури й методики її навчання.

У процесі державного іспиту було здійснено перевірку науково-теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Відповідно до зазначеної мети, завданням державного іспиту було встановлення рівня сформованості професійної компетенції студентів. Підґрунтям професійної підготовки бакалаврів були знання з курсів «Фольклор України», «Історія української літератури», «Вступ до літературознавства», «Методика навчання української літератури».

Усі питання, що винесено на державний іспит, розподілено на 25 екзаменаційних білетів, кожний з яких містив по 3 теоретичних завдання, кожне з яких мало на меті перевірку рівня практичних умінь і навичок учителя української літератури закладів середньої освіти.

Структура білету відповідала поставленим завданням: перше питання стосувалося основних проблем розвитку вітчизняного літературного процесу від найдавніших часів до початку ХХІ ст. Студент мав продемонструвати свою обізнаність у літературознавчих питаннях, здатність відбирати потрібний матеріал для підготовки відповіді, уміння логічно та переконливо розкривати проблему. Відповідь на запитання оцінювалася за

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

такими критеріями: відповідність змісту; повнота, ґрунтовність, логічність, доказовість викладу; термінологічна коректність; науковість. Друге питання було спрямоване на перевірку рівня теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Студент мав схарактеризувати наукові засади запропонованої проблеми з методики навчання української літератури й запропонувати фрагмент уроку або систему відповідних вправ. Третє завдання мало практичний характер: студенти мали зробити художньо-ідейний аналіз запропонованої поезії. Відбір ліричних творів відбувався з врахуванням вимог шкільної програми з української літератури.

Загалом студенти продемонстрували достатній рівень сформованості професійної історико-літературної та літературознавчої компетенції, високий рівень знань з теорії літератури, проте подекуди вони відчували труднощі під час відбору фактографічного і теоретичного матеріалу, необхідного для підготовки відповіді. Труднощі викликали як питання теоретичного, так і практичного характеру. Під час відповіді окремі студенти не розкривали зміст теоретичних питань, демонстрували необізнаність з літературознавчою термінологією, неспроможні були знайти в тексті художні засоби.

Проведений порівняльний аналіз результатів заліково-екзаменаційних сесій з історико-літературних, теоретико-літературних, педагогічних дисциплін і результат державної підсумкової атестації засвідчив об'єктивність зафіксованих показників, що є підтвердженням вірогідності сформульованої автором гіпотези й успішності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Водночас студенти контрольної групи, які працювали за традиційною методикою, продемонстрували значно нижчий рівень знань з теоретико- та історико-літературних дисциплін. Зважаючи на це, члени державної екзаменаційної комісії висловлювали такі пропозиції:

1. Посилити вимоги щодо контролю знань студентів упродовж поточного та семестрового контролів, що змусить студентів більш

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

серйозно ставитися до навчання та ретельніше готуватися до державного іспиту.

2. Ураховуючи неготовність студентів до ефективної самостійної роботи, продовжувати роботи із розроблення методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи.

3. Звернути увагу на вміння студентів робити художньо-ідейний аналіз поезій. Викладачам курсів «Вступу до літературознавства» й «Історії української літератури», розробити рекомендації до здійснення аналізу поезій.

Після державного іспиту відбувалися вступні іспити на здобуття освітнього ступеня магістр, які також у блоках з української літератури й методики навчання містили завдання, що передбачали перевірку рівня готовності абітурієнтів до роботи з теоретико-літературними поняттями. Вимоги до рівня знань, умінь, навичок абітурієнтів, характеристику тестових завдань подано у відповідній програмі [440], а також публікації [441]. Цей іспит виконував функції вхідного тестування для наступного етапу формувального експерименту, у якому взяли участь колишні студенти як експериментальних, так і контрольних груп, а також ті абітурієнти, які вступали на основі освітнього ступеня бакалавр з інших спеціальностей.

Узагальнювально-систематизувальний та коригувальний етап формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями припадав на період навчання в магістратурі філологічних факультетів закладів вищої освіти (п'ятий і шостий роки навчання). На основі результатів державних і вступних іспитів, проведених наприкінці четвертого курсу, зроблено висновки щодо недоліків у формуванні зазначеного феномена й розроблено план експериментально-дослідної діяльності на указаний етап.

Зазначимо, що на цьому етапі не було виділено експериментальну й контрольну групи, оскільки подекуди не було такої можливості через невеликий обсяг академічних груп у магістратурі (деякі студенти вирішили продовжити навчання закордоном, деякі – в інших закладах вищої освіти або за іншою спеціальністю). Ефективність упровадженої системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературознавчими поняттями було перевірено в результаті порівняння отриманих даних на початку навчання в магістратурі й наприкінці.

Саме на цьому етапі було передбачено впровадження в професійну підготовку майбутніх учителів української літератури авторських курсів, які мали забезпечити узагальнення, систематизацію й поглиблення теоретико-літературних, історико-літературних і педагогічних знань магістрантів. Діяльність спрямовувалася на продовження формування визначених компонентів досліджуваної готовності. Схарактеризуємо особливості дослідно-експериментальної роботи на цьому етапі більш детально.

З метою формування когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було впроваджено в систему професійної підготовки магістрантів-філологів авторський спецкурс «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.». Навчальна дисципліна була розрахована на три змістові модулі й передбачала узагальнення й систематизацію знань про літературний процес ХХ ст. і ґрунтовний аналіз сучасної української літератури. Концептуальною засадою курсу було дослідження вітчизняного літературного процесу шляхом аналізу еволюції стилів, їх репрезентацію через змістові й формотворчі складники твору.

Структура залікових кредитів зазначеного курсу подана в додатку 3. У контексті першого змістового модуля «Загальні тенденції розвитку української літератури першої половини ХХ ст.» запропоновано такі лекції: «Проблеми дослідження українського модернізму в ХХ–ХХІ ст. Своєрідність вітчизняного варіанту модернізму. Літературознавчі підходи до його вивчення. Спроби періодизації» (4 год.), «Модернізм і авангардизм в українській літературі ХХ ст.: до проблеми ідентифікації. Основні художні системи авангардизму» (2 год.), «Трансформації реалізму в ХХ ст.: соціалістичний реалізм, неореалізм» (2 год.), «Екзистенціалізм в українській літературі ХХ–ХХІ ст. Екзистенціальні мотиви в інтелектуальному романі 20 – 30-х років ХХ ст.» (2 год.), «Імпресіонізм та експресіонізм в українській літературі першої третини ХХ ст.» (2 год.), «Символізм і неоромантизм в українській

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

літературі першої третини ХХ ст.» (2 год.), «Емігрантська література: основні тенденції розвитку (Варшавська і Празька поетичні школи)» (2 год.) [275].

Лекції, як правило, мали проблемний характер, відбувалися в інтерактивній формі, оскільки студенти магістратури володіли достатнім обсягом знань. Лекція могла містити вкраплення студентських доповідей з використанням елементів дискусії. Метою такої лекції була систематизація й узагальнення знань студентів про явища літературного процесу, виявлення й заповнення «білих плям». Викладач попередньо готував систему запитань і завдань, які мали стимулювати розумову активність студентів, спонукати їх до роздумів, обговорення, дискусії. Зокрема під час лекції про імпресіонізм та експресіонізм в процесі дослідно-експериментальної роботи було запропоновано такі запитання для студентів-філологів:

– коли відбулося зародження імпресіонізму? Які його визначальні ознаки? Укажіть художні особливості імпресіоністичної літератури. Як Ви вважаєте, імпресіонізм як літературний напрям належить до реалізму, модернізму чи є переходовим явищем?

– визначте хронологічні межі українського літературного імпресіонізму. Хто з представників цієї художньої системи вам відомий?

– з якими художніми системами межує імпресіонізм? Визначте спільні і відмінні риси імпресіонізму й експресіонізму.

У процесі лекції «Модернізм і авангардизм в українській літературі ХХ ст.: до проблеми ідентифікації. Основні художні системи авангардизму» було запропоновано такі запитання для магістрантів:

– Що вам відомо про авангардизм? Звідки походить цей термін?

– Що ви знаєте про авангардизм у літературі чи інших видах мистецтва?

– Як співвідносяться між собою явища модернізму й авангардизму? Яке з них набуло більшого поширення у вітчизняній літературі? З чим, на вашу думку, це може бути пов'язано?

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

– Які художні системи можна віднести до авангардизму? Чому? Що їх об'єднує?

– Кого з представників авангардизму в українській літературі ви знаєте?

Окрім того, для формування в майбутніх учителів-україністів уявлення про неперервність вітчизняного літературного процесу було встановлено взаємозв'язки з попередніми етапами розвитку. Зокрема у контексті розгляду особливостей неоромантизму першої третини ХХ ст. було активізовано знання студентів про визначальні ознаки вітчизняного романтизму, а також порівняно український неоромантизм к. ХІХ – поч. ХХ ст. і доби Ростріляного відродження з метою аналізу еволюції цієї стильової системи. Окрім того, під час дослідження соціалістичного реалізму й неореалізму ХХ ст. поставлено за мету з'ясувати низку проблемних запитань, зокрема: точки дотику між неореалізмом і реалізмом та модернізмом; значення соціалістичного реалізму для розвитку української літератури ХХ ст.

Зазначимо, що активними учасниками обговорення стали ті магістранти, які на попередньому етапі навчалися в експериментальній групі: вони продемонстрували високий рівень теоретичних знань, уміння висловлювати й аргументувати свої думки, відстоювати власну позицію.

На розгляд під час практичних занять виносено такі теми: «Особливості розвитку вітчизняного імпресіонізму й експресіонізму на матеріалі повісті-поєми О. Турянського «Поза межами болю» і «Блакитного роману» Г. Михайличенка» (4 год.), «Основні тенденції розвитку інтелектуального роману 20–30-х років ХХ ст. (на матеріалі творчості М. Могілянського і В. Домонтовича)» (4 год.), «Розвиток художніх систем авангардизму (на матеріалі творчості М. Йогансена, М. Семенка, Г. Шкурупія, Б.-І. Антонича)» (6 год.). Матеріали до зазначених практичних занять подано в публікаціях [289; 292; 268; 269; 270; 271; 276; 278; 283; 284; 293; 299; 306; 307; 310; 311; 312]. Робота була спланована так, що під час лекційних занять мали аналізуватися теоретичні засади того чи іншого явища, погляди філософів і літературознавців на проблему, а на практичному занятті потрібно було прослідкувати, як зазначена

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

теоретична основа реалізована на конкретному художньому матеріалі.

Зазначимо, що на розгляд виносилися твори, які не вивчалися під час попередніх курсів. Ці художні тексти були досить складними для сприйняття й аналізу, недостатньо дослідженими в літературознавстві. Проте, на нашу думку, студенти магістратури уже достатньо підготовлені для такої діяльності, оскільки вони озброєні знаннями з філософії, культурології, теорії літератури, добре орієнтувалися в подіях української історії ХХ ст., особливостях світового й вітчизняного літературних процесів.

Наприклад, у процесі аналізу «Блакитного роману» Г. Михайличенка взято до уваги, що інформацію про імпресіонізм як художню систему майбутні учителі української літератури отримали з різних дисциплін, але викладач мав переконатись у тому, що магістранти мають уявлення про імпресіонізм, художні особливості імпресіоністичних творів (потік свідомості, візії, марення, поезія в прозі, синтез мистецтв), основних представників у різних видах мистецтв.

На самостійне опрацювання було винесено творчість окремих представників літературного процесу й аналіз їхніх творів, які презентують певні мистецькі явища. Студентам було запропоновано перелік персоналій і текстів і рекомендації щодо виконання роботи. Окрім художньо-ідейного аналізу літературних текстів магістранти могли виконувати будь-які інші завдання, зокрема: розроблення тестових завдань за творчістю персоналії, створення мультимедійної презентації, підготовка тез доповіді на студентську конференцію, рецензії чи відгуку на художній твір. Деякі студенти виконували творчі завдання, наприклад: написання власного тексту заданого жанру чи стилю, порівняння літературного твору з творами інших видів мистецтва, підбір ілюстрацій до твору або створення власних.

Другий змістовий модуль був присвячений основним тенденціям розвитку української літератури другої половини ХХ ст. Оскільки студенти ґрунтовно ознайомилися з цим періодом у межах курсу «Історії української літератури», а також, зважаючи на обмежену кількість годин, поставлено завдання систематизувати їхні знання, зацентрувати на тих моментах, які могли залишитися

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

поза увагою. На розгляд виносилися такі аспекти: «Діяльність МУРу: теоретичний і практичний аспекти», «Шістдесятництво: поетичний і прозовий варіанти», «Творчість Київської поетичної школи», «Література Нью-Йоркської групи», «Творчість поетів-вісімдесятників», «Оновлення української прози у 80-х роках ХХ ст.». Розподіл годин між лекційними і практичними заняттями запропоновано в додатку 3.

Третій змістовий модуль передбачав усебічний аналіз сучасного вітчизняного літературного процесу. У контексті зазначеного модулю заплановано як оглядові теми, завданнями яких була характеристика окремих явищ сучасної української літератури, так і монографічні, метою яких було дослідження творчості окремих персоналій. Для розгляду в контексті аудиторних годин майбутнім учителям української літератури було запропоновано такі оглядові теми: «Сучасний український літературний процес: спроби періодизації і класифікації. Особливості вітчизняного постмодернізму», «Сучасна українська есеїстика», «Основні тенденції розвитку вітчизняної фантастики», «Сучасний стан і перспективи розвитку сучасної вітчизняної драматургії», «Підлітково-дитяча література», «Жанрово-стильові і тематичні трансформації української поезії к. 80-х років ХХ – поч. ХХІ ст.». А також більш детальну характеристику й текстуальний аналіз творів таких письменників: Ю. Андруховича, О. Забужко, Г. Пагутяк, Ю. Винничука, М. Матіос, В. Кожелянка. Авторські матеріали для дослідно-експериментальної роботи відображені в посібнику [164] й публікаціях [268; 278; 283; 284; 292; 293; 299; 306; 310; 311; 312].

У процесі опрацювання цього змістового модуля майбутні учителі української літератури мали опанувати теоретико-літературні поняття «постмодернізм», «елітарна й масова література», «інтертекстуальність», «алюзії», «ремінісенції»; ознайомитися з особливостями постмодерністської літератури, з жанровими новотворами, навчитися аналізувати постмодерністські тексти. Урешті-решт, у результаті вони мали озброїтися теоретичними знаннями й навичками аналізу постмодерністських художніх творів, які їм знадобляться під час шкільного аналізу таких текстів.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Особливістю роботи на зазначеному етапі була фактична недослідженість сучасної літератури в літературознавчій науці: на сьогодні маємо лише поодинокі спроби прочитання, класифікації, періодизації літератури к. ХХ – поч. ХХІ ст. Тому під час дослідно-експериментальної роботи особливого значення набували уміння магістрантів здійснювати художньо-ідейний аналіз літературних текстів, робити відповідні висновки й узагальнення. Майбутніх учителів української літератури було скеровано насамперед на ознайомлення з суспільно-політичним і мистецьким контекстами, творчою лабораторією письменника, дослідження жанрових і стильових особливостей художніх текстів. Це мало сприяти глибшому розумінню творів. Важливого значення було надано ознайомленню студентів з рецензіями, відгуками на твори, що розміщені в періодичних виданнях та на Інтернет-сайтах. Окрім того, на сьогодні є можливості для віртуального спілкування з митцями: сучасні письменники мають авторські сайти, сторінки в соціальних мережах, ведуть блоги, живі щоденники. Вони із задоволенням спілкуються з дописувачами, що створює можливості для наближення до творчої персоналії, подолання відстані між читачем і автором, установа різних діалогів, дослідження особливостей «творчої кухні» митця.

У межах самостійної роботи були запропоновані такі види навчальної діяльності: з переліку найкращих сучасних поетів, драматургів, новелістів, запропонованого літературознавцем В. Даниленком у праці «Лісоруб у пустелі: сучасний письменник і літературний процес», обрати по дві персоналії з кожного списку, підготувати презентацію творчого доробку персоналії і здійснити художньо-ідейний аналіз творів, поданих у списку. Якщо ж зазначеного твору не вдавалося знайти, студент міг обрати за погодженням із викладачем інший твір цього ж письменника. Для роботи майбутнім учителям було запропоновано плани аналізу творів різних родів і жанрів. Додаткові бали нараховувалися на підбір наочності різних видів, творчий підхід до виконання завдання.

Окрім того, студентам у контексті виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань було запропоновано перелік персоналій сучасної української літератури, твори яких не

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

виносилися на текстуальне вивчення, але передбачено оглядове ознайомлення з їхньою творчістю. У процесі розподілу завдань було враховано значимість постаті в сучасному літературному процесі, сферу наукових та особистих зацікавлень студентів, перспективи для використання зібраного матеріалу в подальшій професійній діяльності учителя української літератури. Так, на розгляд виносилися такі постаті: Б. Жолдак, Ю. Покальчук, Т. Прохасько, С.Процюк, Ю. Іздрик, І. Роздобудько, А. Кокотюха, Є. Кононенко, Т. Зарівна, М. Дочинець, М. Слабошпицький, М. Кідрук, А. Чех, І. Цілик тощо.

Рівень знань майбутніх учителів української літератури було перевірено під час підсумкового тестування (авторські тести подано в навчальних посібниках [164; 275]), а також на іспиті. Проведений аналіз дав змогу дійти висновків стосовно сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили доцільність упровадження до програми професійної підготовки учителів української мови і літератури відповідних спецкурсів й спецсемінарів, наприклад, «Художні системи в українській літературі ХХ–ХХІ ст.», «Література українського модернізму к. ХІХ – поч. ХХ ст.», «Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.», «Постмодернізм в українській і зарубіжній літературах». Як правило, такі спецкурси і спецсемінари пропонуються для студентів магістратури, які вже володіють базовими знаннями, уміннями й навичками аналізу художніх текстів. Тому лекційні і практичні заняття мають вирізнятися високим рівнем узагальнення, проблемним характером, активною участю студентів в освітній діяльності.

Аналіз навчальних планів філологічних факультетів закладів вищої освіти дав підстави для висновків, що не в усіх університетах студенти опановують навчальні дисципліни «Теорія літератури», «Аналіз художнього твору» (вони входять до варіативної складової). Проте, на нашу думку, зазначені курси відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів української літератури загалом і у формуванні готовності до роботи з літературознавчими поняттями зокрема. Так, рекомендовано

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

упровадити курс «Теорія літератури» для опанування студентами магістратури, оскільки деякі студенти вступали для здобуття освітнього ступеня магістра на основі освітнього ступеня бакалавра з інших спеціальностей, отже, поставала необхідність формування в них системи теоретико-літературних знань. Окрім того, вважаємо за потрібне систематизувати й поглибити наявні в інших студентів знання із вказаної наукової галузі.

З метою формування операційно-проектувального компонента було розроблено спецкурс з методики навчання української літератури, основною метою якого було цілеспрямована підготовка майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями в старших класах. Лекції із зазначеної дисципліни були присвячені вивченню таких тем: «Теоретико-літературні поняття в шкільному курсі української літератури», «Проблема засвоєння теоретико-літературних понять учнями на уроках літератури в працях науковців-методистів», «Вибір і застосування видів навчальної діяльності у процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури», «Засвоєння фактів і явищ літературного процесу на уроках української літератури», «Особливості роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури» [308, с. 8].

Закцентуємо, що в процесі викладання зазначеного спецкурсу було зроблено опору насамперед на знання, здобуті майбутніми учителями української літератури під час опанування курсів «Вступ до літературознавства» і «Теорія літератури», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання зарубіжної літератури», а також на практичний досвід, отриманий у процесі проходження педагогічної практики. Тому подекуди лекції здійснювалися в діалогічній формі, студенти ділилися власними спостереженнями, досвідом, висловлювали міркування щодо окремих аспектів роботи з літературознавчими поняттями.

Особлива увага приділялася практичним заняттям, під час яких студенти мали продемонструвати уміння підготовки і проведення уроків чи їх фрагментів у старших класах.

Зупинимося більш детально на особливостях роботи під час практичних занять, перше з яких було присвячене дослідженню місця літературознавчих понять на оглядових уроках. Перед

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

заняттям студенти отримали завдання розробити урок чи фрагмент уроку з вивчення оглядової теми. Завдання були індивідуальні, сформульовані відповідно до шкільної програми для 10–11 класів академічного рівня на основі врахування наукових інтересів магістрантів. Орієнтовні теми були такі: «Література 70–90-х років ХІХ ст.», «Українська драматургія і театр 70–90-х років ХІХ ст.», «Українська література 1910-х років», «Українська література 1920–30-х років», «Українська література 1940–50-х років», «Українська література другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. Поети-шістдесятники», «Сучасна українська література» [308].

Проте перш ніж виконувати практичне завдання, вони мали самостійно повторити (актуалізувати, а подекуди розглянути) інформацію стосовно підготовки і проведення таких уроків; вивчити вимоги шкільної програми; проаналізувати матеріал з відповідної теми зі шкільного підручника; доповнити його додатковими відомостями; відібрати необхідну інформацію, її структурувати, визначити методи, прийоми, засоби навчання.

На початку заняття у формі бесіди здійснено актуалізацію знань майбутніх учителів української літератури щодо підготовки і проведення оглядових уроків. Зокрема було запропоновано такі запитання:

– Якими критеріями має керуватися вчитель у процесі відбору матеріалу?

– Які методи і прийоми навчальної діяльності є найбільш доцільними під час оглядових уроків?

– Як активізувати діяльність учнів, щоб вони не просто пасивно сприймали інформацію, а стали активними учасниками навчального процесу?

– Які види наочності ви пропонуєте використовувати під час вивчення оглядових тем?

У результаті проведення практичних занять було виявлено суттєві недоліки, зокрема студенти відчували труднощі під час розрахунку навчального часу: як відведеного шкільною програмою на вивчення відповідного тематичного блоку, так і безпосередньо на уроці на певні етапи й види навчальної діяльності.

Подекуди проблеми виникали з відбором навчального матеріалу і з педагогізацією теоретико-літературних понять.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Наприклад, студентки обрали тему «Сучасна українська література», на вивчення якої програмою відводиться 2 год. На першому уроці на етапі актуалізації опорних знань вони запропонували учням запитання щодо визначення понять «бурлеск», «травестія», «епатаж», таким чином встановлюючи зв'язок між різними етапами розвитку української літератури.

Проте надалі в магістранток виникли труднощі з поясненням історико-суспільного контексту, окрім того, вони не змогли адаптувати інформацію про постмодернізм до вікових і розумових особливостей учнів. Зокрема, уживаючи такі вислови, як «поєднання різних жанрів і стилів», «алюзії», «інтертекстуальність», «карнавальність», вони занадто теоретизували матеріал, ускладнюючи його сприйняття учнями.

Метод лекції був використаний і для пояснення особливостей діяльності літературних об'єднань «Бу-Ба-Бу», «Пропала грамота», «Червона фіра», «ЛуГоСад», «Нова дегенерація». Учням було запропоновано заповнити таблицю, до якої записати представників, характерні ознаки творчості зазначених гуртів. Рівень засвоєння матеріалу перевірявся методом бесіди на етапі закріплення навчального матеріалу. Домашнім завданням було підготувати доповідь про творчість одного із представників сучасної літератури – Ю. Андруховича, О. Забужко, І. Римарука, Г. Пагутяк.

Зазначимо, що участь у моделюванні фрагменту уроку брали всі студенти академічної групи: спочатку в ролі старшокласників, а потім у ролі рецензентів проведеного уроку. Зокрема вони зазначили, що під час уроку не повністю реалізовано вимоги шкільної програми, оскільки учителі не звернулися до діяльності Асоціації українських письменників, до понять масової та елітарної літератури. Студенти групи внесли пропозицію унаочнити теоретичний матеріал уривками з художніх творів сучасних авторів, демонструючи таким шляхом, як позначився той чи інший із зазначених прийомів постмодернізму на літературному тексті. Водночас вони відмітили вдалий підбір, комбінування методів і прийомів навчання, логіку викладу матеріалу. Так цілеспрямовано здійснено формування оцінювально-результативного компонента готовності.

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зазначимо, що моделювання фрагментів за іншими запропонованими темами було більш вдалим: одна зі студенток обрала тему «Українська література 1910-х років», у контексті якої, реалізуючи вимоги шкільної програми, звернулася до поняття «модернізм». Використовуючи методи розповіді й лекції, студентка пояснила умови зародження модернізму в українській літературі, провела паралелі із зарубіжною літературою, разом із учнями сформулювала визначення терміна «модернізм» і повідомила його основні ознаки. Магістрантка використовувала мультимедійну презентацію, супроводжуючи її власними коментарями. Для актуалізації наявних знань студентка застосовувала метод бесіди, звертаючись до попередніх тем, порівнюючи модернізм з реалізмом.

На опрацювання теми «Особливості роботи з фактами і явищами літературного процесу на уроках української літератури» згідно з навчальною програмою відведено 2 год. лекційні і 2 год. практичних занять, а також 5 год. самостійної роботи [308, с. 9]. Відповідно до авторської програми, майбутні учителі української літератури мали засвоїти таку інформацію: «Проблема вивчення фактів і явищ літературного процесу в шкільному курсі української літератури в працях науковців-методистів. Зasadничі положення державних документів і шкільних програм щодо засвоєння фактів і явищ літературного процесу. Проблема педагогізації наукової інформації відповідно до психологічного й розумового розвитку учнів. Методи і прийоми навчальної діяльності в процесі роботи з фактами і явищами літературного процесу. Схеми вивчення літературного напрямку на уроках літератури» [308].

На початку лекційного заняття студентам було запропоновано визначити основні труднощі, які спіткають учителя під час пояснення фактів і явищ літературного процесу. Вони висловлювали свої думки на основі власного досвіду, здобутого під час педагогічної практики, спостережень за роботою учителів і однокласників, зокрема магістранти-філологи зазначали, що вчителі подають інформацію дуже затеоретизовано, відірвано від мистецьких текстів, недостатньо використовують наочність, мало працюють з художніми текстами з метою виявлення ознак відповідного літературного напрямку. У результаті майбутні учителі української літератури зізнавалися, що не вважають себе повністю

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

підготовленими до здійснення такої діяльності, визнавали необхідність спеціальної підготовки.

Під час лекційного заняття методична модель засвоєння мистецьких систем була унаочнена змодельованими фрагментами уроків з вивчення літературних напрямів імпресіонізму й футуризму. Моделювання зазначених фрагментів відбувалося в діалогічній формі: студенти висловлювали свої пропозиції стосовно відбору суттєвих рис літературного напрямку, особливостей їх пояснення на життєвому, зрозумілому для старшокласників матеріалі, цитування фрагментів художніх творів, які найкраще ілюструють відповідне мистецьке явище. Починати роботу рекомендовано з вивчення вимог шкільної програми. Імпресіонізм вивчається в 10 класі в контексті творчості М. Коцюбинського. У шкільній програмі зазначено, що потрібно розглянути еволюцію художньої свідомості митця: від просвітницьких орієнтацій і реалізму до модернізму; з'ясувати значення стильового новаторства М. Коцюбинського для української літератури. У вимогах до знань, умінь і навичок учнів зазначено, що в них необхідно сформулювати уявлення про імпресіонізм у літературі та образотворчому мистецтві, пояснити глибокий психологізм новели «*Intermezzo*», її проблематику, особливості композиції. Учні мають уміти аналізувати імпресіоністичну поетику: роль пейзажу, звукових образів, світлотіні; пояснювати символічні образи, ускладнені метафори; розкривати образотворчі засоби: внутрішній монолог, прийом контрасту [497].

На основі запропонованої схеми роботи з літературним напрямом спільно зі студентами-філологами було розроблено таку послідовність вивчення імпресіонізму в контексті творчості М. Коцюбинського:

1. Розповідь учителя про виникнення імпресіонізму у французькому живописі, перетворення його на загально-мистецький напрям. Тлумачення назви напрямку з опорою на учнівські знання з англійської мови, демонстрацію репродукції картини художника Клода Моне «Імпресія. Схід сонця», пояснення особливостей імпресіонізму в живописі.

2. Лекція з елементами бесіди про характерні ознаки імпресіонізму в контексті вітчизняного модернізму. Для кращого

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

усвідомлення старшокласниками особливостей імпресіонізму пропонуємо їм описати свої враження від прогулянки осіннім парком. Твір має бути невеликий за обсягом, приблизно 5–6 речень. Варто зачитати кілька зразків уголос і порівняти їх для того, щоб учні усвідомили такі риси, як суб'єктивність, фіксація миттєвих вражень, концентрація уваги не на подіях, а на враженнях і настроях.

4. Підготовка учнів до сприймання новели «Intermezzo»: розповідь учителя про еволюцію М. Коцюбинського від реалізму до модернізму, передумови написання новели. Тлумачення її назви.

5. Художньо-ідейний аналіз новели в контексті імпресіонізму: виявлення ознак імпресіонізму в літературному тексті. Виразне читання фрагментів з метою визначення ролі пейзажу для відображення внутрішнього стану героя, особливостей використання засобів суміжних мистецтв у новелі (опис кольорів, звуків, відчуттів), відслідковування змін у внутрішньому стані ліричного героя.

6. Узагальнення знань учнів. Підбиття підсумків, формування уявлення про М. Коцюбинського як про зачинателя імпресіонізму в українській літературі.

7. Поглиблення знань про імпресіонізм у контексті аналізу оповідання «Момент» В. Винниченка. Зазначимо, що це оповідання відповідно до шкільної програми розглядається як зразок неореалізму, проте в ньому є яскраві імпресіоністичні вкраплення, які дають змогу повторити інформацію, систематизувати її, узагальнити знання учнів.

8. Виконання творчих завдань, зокрема написання творів різних жанрів (етюд, новела, новелетка, нарис) у межах імпресіонізму, створення ілюстрацій, відбір музичних композицій до вивчених творів.

Перед практичним заняттям студенти отримали індивідуальні завдання, які передбачали моделювання фрагменту уроку з пояснення певного явища літературного процесу, а також аналізу художнього твору в контексті відповідного мистецького феномена. Під час попередньої консультації їм було запропоновано такий план дій: ознайомлення з вимогами шкільної програми, з матеріалами шкільних підручників з відповідної теми, з передовим педагогічним досвідом, тобто з публікаціями в фахових виданнях, на Інтернет-

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

сайтах, спостереження за уроками української літератури під час педагогічної практики. Потім вони мали ознайомитися з відповідним теоретичним матеріалом, який міститься в літературознавчих словниках, підручниках зі вступу до літературознавства й теорії літератури, літературознавчих монографіях і статтях; здійснювати відбір і структурування інформації, яка, на думку майбутнього учителя української літератури, є потрібною для подальшого розуміння учнями художнього тексту як певного мистецького явища, формування вмінь аналізу літературного твору як зразка певного літературного напрямку. Після цього студенти-філологи мали визначитися з методичним інструментарієм (методи, прийоми, засоби), який, на їхню думку, сприятиме ефективному засвоєнню літературознавчого поняття.

Безпосередньо під час заняття відбувалося моделювання підготовлених фрагментів уроків, здійснювався аналіз і самоаналіз, уносилися корективи до планів-конспектів уроків.

Наприклад, у 11 класі в контексті вивчення творчості Валерія Шевчука й аналізу його роману-балади «Дім на горі» необхідно поглибити знання учнів про поняття «бароко». У програмі указано, що потрібно звернути увагу на такі аспекти: «Барокове поєднання високого (духовного) і низького (буденного): дім на горі як фортеця нашої духовності, душі, підніжжя гори як поле боротьби добра і зла, світла і темряви. Барокові притчеві мотиви і символи (самотність, роздвоєння людини, блудний син, дорога). Жіноче начало і чоловіче у творі. Притчевість образів, епізодів» [497]. У вимогах до знань, умінь і навичок учнів зазначено, що необхідно повторити відомості про епоху бароко і його культуру; визначити основні сюжетні лінії роману, пов'язані з різними долями людей; виокремити притчові мотиви, пояснювати їхню бароковість; характеризувати образи, коментувати притчовий підтекст епізодів; удосконалювати навички розшифрування символів, алегоричних образів [497].

На вивчення творчості митця шкільною програмою відводиться 4 год. Під час практичного заняття студентка моделювала фрагмент з першого уроку в системі уроків, у контексті якого мало відбутися засвоєння одинадцятикласниками поняття «бароко». У процесі актуалізації опорних знань вона запропонувала пригадати попереднє знайомство учнів з цим поняттям у контексті

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

творчості І. Вишенського, Г. Сковороди (9 клас). Після повідомлення теми, мети, мотивації навчальної діяльності студентка методом лекції і учнівських повідомлень подала інформацію про життєвий і творчий шлях письменника, його внесок у дослідження давньої української літератури. Учні вона запропонувала заповнити хронологічну таблицю. Після твердження, що на формування творчого стилю автора вплинула культура бароко, студентка запропонувала запитання для бесіди:

- Що Ви пам'ятаєте про культуру доби Бароко?
- Укажіть батьківщину цього мистецького напрямку.
- Коли зародився зазначений напрям? Назвіть представників бароко у світовій літературі.

Магістрантка запропонувала лекцію про художні особливості культури бароко загалом і літератури зокрема. Учні мали заповнити таблицю, у першій колонці якої подано тези, які на основі лекції потрібно продовжити в другій колонці. Після лекції учитель провів опитування, у процесі якого з'ясував, як учні заповнили таблицю, наскільки вони засвоїли характерні ознаки бароко. Розгляд ознак бароко в художньому творі «Дім на горі» було заплановано на наступне заняття, тому домашнім завданням було прочитати інформацію в підручнику про Валерія Шевчука і бароко, а також його твір «Дім на горі».

У процесі подальшого аналізу студенти зробили такі зауваження і пропозиції: варто було використати для унаочнення твору інших видів мистецтва; деякі положення були занадто затеоретизовані, їх варто було зробити більш зрозумілими для учнів.

Оскільки обсяг навчальної дисципліни не дав змоги кожному з магістрантів змоделювати фрагменти підготовлених уроків, то вони мали змогу оформити у вигляді портфоліо, до якого, окрім планів-конспектів, мала увійти наочність.

На опанування теми, пов'язаної із роботою з родово-жанровою системою на уроках української літератури, відповідно до програми спецкурсу, було відведено 2 год. практичних занять і 4 год. самостійної роботи студентів [308]. Завдання для практичних занять були індивідуальними, сформульованими згідно зі шкільною програмою з української літератури: запропонувати фрагмент уроку (чи систему завдань), спрямовану на засвоєння учнями відповідного

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

жанру (жанрового різновиду). Майбутнім учителям української літератури було надано такий перелік: соціально-побутова повість (на матеріалі твору І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), соціально-психологічний роман (на основі роману Панаса Мирного й Івана Білика «Хіба ревуть воли як ясла повні»), поглиблення поняття про жанри драматургії (за творчістю І. Карпенка-Карого), психологічна новела, поезія в прозі (на матеріалі творчості М. Коцюбинського), сонет (на базі творів І. Франка (10 клас) чи неокласиків (11 клас)), роман у новелах (на основі роману «Вершники» Ю. Яновського), усмішка (за творчістю Остапа Вишні), сатирична комедія (на матеріалі твору «Мина Мазайло» М. Куліша), поема у прозі (за повістю-поемою О. Турянського «Поза межами болю»), кіноповість (на основі творчості О. Довженка), поглиблення поняття про баладу (на базі творів І. Драча), роман у віршах (за твором Л. Костенко «Маруся Чурай»), роман-балада (на базі роману «Дім на горі» В. Шевчука) [497].

Студентам-філологам було запропоновано авторську пам'ятку-орієнтир для поетапного виконання завдання. Під час заняття спочатку за допомогою методу бесіди було з'ясовано теоретичні засади питання, обговорено дискусійні моменти, а після цього відбувалося моделювання й обговорення фрагментів уроків.

На основі аналізу виконаних магістрантами завдань зроблено такі висновки: майбутні вчителі української літератури відчувають труднощі під час відбору важливих, присутніх ознак жанру, тому подекуди вони переобтяжують урок зайвою теоретичною інформацією; вони не завжди могли правильно обрати момент на уроці для пояснення зазначеного поняття; відчували труднощі з підбором методу чи прийому навчання для пояснення цього поняття; подекуди не брали до уваги можливу обізнаність учнів з дефініцією, тому не встановлювали зв'язки з попередньо вивченим матеріалом.

Водночас зазначимо, що подекуди магістранти пропонували досить ефективні види навчальної діяльності, зокрема для засвоєння поняття «поезія в прозі» (на матеріалі творчості М. Коцюбинського) студентка запропонувала заповнення таблиці, яка складалася з двох колонок, у яких учні на основі коментованого читання новели

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

«Intermezzo» і бесіди мали зафіксувати риси поезії й ознаки прози у творі. Це мало спонукати учнів до активної роботи, здійснення аналітичної діяльності. У підсумку вони мали дійти висновку щодо жанрових і стильових особливостей досліджуваного твору.

На самостійну роботу було запропоновано таке завдання: проаналізувати систему роботи із засвоєння одного з теоретико-літературних понять, пов'язаних із родово-жанровою організацією. Майбутні учителі української літератури мали прослідкувати послідовність і логіку опанування поняття на основі аналізу шкільних програм і підручників. Засадничим було теоретичне положення про триетапність формування поняття, описане в попередніх розділах.

Окреме практичне заняття із зазначеного спецкурсу було відведено на розгляд особливостей роботи з художніми засобами в контексті здійснення аналізу літературного твору. Студенти мали обрати художній засіб, опанування якого заплановано шкільною програмою академічного чи профільного рівнів, і запропонувати систему роботи щодо його засвоєння учнями в контексті відповідного художнього твору. Під час лекційного заняття їм було запропоновано пам'ятку-орієнтир і детально проаналізовано особливості діяльності учителя. Зазначимо, що в цілому майбутні учителі української літератури виконали поставлене завдання на високому рівні, проте варто відмітити деякі недоліки, які потребували подальшого доопрацювання: студенти приділяли недостатню увагу аналізу функцій художнього засобу в літературному творі, забували встановлювати зв'язки з уже відомими учням тропами й синтаксичними фігурами, відчували труднощі під час планування подальшої діяльності з формування в учнів навичок оперування поняттям.

Подекуди студенти-філологи в процесі моделювання уроків спирались на навчально-методичні посібники, плани-конспекти та вміщені в них паспорти художніх творів. У контексті дослідно-експериментальної роботи майбутніх учителів української літератури було спрямовано на самостійне прочитання художніх творів, творче використання всіх наявних методичних напрацювань, систематичну й цілеспрямовану діяльність з формування в учнів ґрунтовних теоретико-літературних понять, а також умінь

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

оперувати ними в процесі художньо-ідейного аналізу літературних текстів.

Зазначимо, що рівень засвоєних під час опанування спецкурсу з методики навчання української літератури знань, сформованих умінь і навичок було перевірено під час поточного й підсумкового контролю.

Уважаємо, що для поглиблення, систематизації теоретико-літературних знань студентів-україністів, формування умінь оперувати ними варто залучати майбутніх учителів-словесників до науково-дослідної діяльності. З цією метою було рекомендовано створювати проблемні студентські групи, розподіляти між студентами дослідницькі завдання, які є складовими більш ґрунтовної теми дослідження. Це могли бути завдання в контексті виконання самостійної роботи, індивідуальних дослідницьких проєктів у межах вивчення певної дисципліни, які з часом переростали в курсові, бакалаврські, магістерські проєкти. Зокрема у процесі формувального етапу педагогічного експерименту в закладах вищої освіти були створені такі проблемні студентські групи: «Особливості вивчення фактів і явищ літературного процесу в шкільному курсі української літератури», «Сучасний літературний процес: стан, проблеми, перспективи дослідження», «Художні системи українського авангардизму: ретроспективний аналіз», «Проблеми вивчення творів різних жанрів на уроках української літератури», «Робота з художніми засобами на уроках української літератури».

План роботи проблемних груп затверджувався на засіданнях відповідних кафедр, робота здійснювалася під керівництвом викладачів, проблемні групи проводили засідання, на яких відбувалося обговорення проблем дослідження. Результати науково-дослідницької діяльності студентських проблемних груп були презентовані у формі доповідей на конференціях різних рівнів, тез і публікацій в збірниках матеріалів і фахових виданнях, МАНівських науково-дослідницьких робіт, виконаних учнями середніх шкіл під керівництвом учителів і викладачів закладів вищої освіти, а також курсових і кваліфікаційних робіт.

Зокрема за час проведення експерименту студентами філологічних факультетів закладів вищої освіти були виконані й

5.1. ХІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

захищені кваліфікаційні роботи на такі теми: «Екзистенціалістська модель світу у творчості М. Матіос (На матеріалі творів «Москалиця», «Солодка Даруся», «Армагедон уже відбувся»)), «Художньо-естетична концепція дійсності в інтелектуальному романі першої третини ХХ ст. (На матеріалі романів В. Підмогильного і В. Домонтовича)», «Художньо-естетичне осмислення вітчизняної історії ХХ ст.: материкова й діаспорна моделі (На матеріалі творів «Люди зі страху» Р. Андріяшика і «Людина біжить над прірвою» Івана Багряного)», «Жанрово-стильові і проблемно-тематичні особливості роману-диалогії В. Дрозда «Листя землі» в контексті вітчизняного літературного процесу, «Екзистенціальна парадигма творчості В. Підмогильного (на матеріалі малої прози письменника)».

У контексті виконання зазначених кваліфікаційних робіт студенти під час визначення теоретичних засад дослідження зверталися до аналізу фактів і явищ літературного процесу, які були репрезентовані обраною персоналією чи відповідним твором. Студенти демонстрували високий рівень теоретичних знань, обізнаність у філософських і літературознавчих концепціях, уміння аналізувати художні тексти, робити на їхній основі відповідні висновки й узагальнення. Дослідження пройшли відповідну апробацію під час виступів на конференціях, засіданнях проблемних груп і круглих столів, читання фрагментів лекцій під час педагогічної практики, розроблення навчально-методичних матеріалів [295].

Отже, у процесі формувального етапу педагогічного експерименту в освітній процес філологічних факультетів закладів вищої освіти було упроваджено систему формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Під час експериментальної роботи було перевірено ефективність запропонованої системи в контексті організаційно-педагогічних умов, сформульованих автором, у результаті чого відслідковувався процес формування визначених компонентів готовності для підтвердження висунутої автором гіпотези.

5.2. Аналіз результатів формульованого експерименту

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи було поставлено завдання перевірити результативність розробленої системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Це відбувалося насамперед шляхом порівняльного аналізу кількісних та якісних показників сформованості досліджуваного феномена в студентів контрольних і експериментальних груп, визначення динаміки його розвитку шляхом порівняння результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального, результативно-оцінювального компонентів указаної готовності.

Описані в попередніх розділах критерії і рівні сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, які становили підґрунтя для визначення результативності запропонованої системи, були підібрані на основі діагностики рівня знань з історико-літературних та теоретико-літературних дисциплін, дидактико-методичних курсів, а також сформованості умінь і навичок оперування теоретико-літературними поняттями як у процесі здійснення художньо-ідейного аналізу, так і під час професійної діяльності на уроках української літератури; здатності планувати професійну діяльність з проблеми дослідження, спрямованості на педагогічну діяльність, прагнення й здатності до подальшого особистісного і професійного саморозвитку та рефлексії.

Оскільки впровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями відбувалося на освітніх ступенях бакалавр і магістр, то спочатку здійснимо аналіз результатів, здобутих у результаті формульованого етапу педагогічного експерименту на освітньому ступені бакалавр.

Відзначимо, що достовірність і об'єктивність результатів формувального експерименту забезпечувалися низкою організаційно-педагогічних умов:

– студенти досліджуваних груп здобували освіту за однаковими навчальними планами освітньо-професійної підготовки;

– склад контрольної й експериментальної груп було сформовано на основі використання методу попарного відбору, а тому за якісним характером контрольні й експериментальні групи принципово не відрізнялися;

– обсяг вибірки (кількість студентів контрольної групи: на початку експерименту – 380 осіб, наприкінці – 380 осіб; кількість студентів експериментальної групи: на початку експерименту – 378 осіб, наприкінці – 378 осіб) гіпотетично передбачав репрезентативність даних експерименту.

Достовірності отриманих результатів сприяло й те, що зареєстровані дані формувального експерименту упродовж дослідження зіставлялися з даними педагогічної практики, результатами педагогічних досліджень у галузі теорії і методики професійної освіти, дидактики вищої освіти, лінгводидактики, методики навчання літератури.

Розглянемо результати аналізу розвитку окремих компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Зокрема зафіксовано таку динаміку в формуванні мотиваційно-ціннісного компонента зазначеної готовності в процесі експерименту (табл. 5.1).

Аналіз даних таблиці 5.1. дав підстави для висновків, що на початку експерименту показники суттєво не відрізнялися: серед респондентів контрольної й експериментальної груп переважали студенти з репродуктивним і адаптивним рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності (відповідно 66,6% і 64,2%); на локально-моделювальний і системно-моделювальний рівні припало відповідно 33,3% і 35,7%. Зазначимо, що результати були майже однаковими в контрольній і експериментальній групах.

Результати порівняння даних, отриманих на початку і наприкінці дослідно-експериментальної роботи, засвідчили, що рівнева диференціація майбутніх учителів-словесників у досліджуваних групах суттєво змінилася.

Таблиця 5.1

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
готовності майбутніх учителів української літератури
до роботи з теоретико-літературними поняттями
на освітньому ступені бакалавр**

Показники	Групи	Рівні сформованості досліджуваної готовності							
		Репро- Дуктивний		Адаптивний		Локально- моделю- вальний		Системно- моделю- вальний	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
На початку експерименту	КГ	112	29,5	141	37,1	87	22,9	40	10,5
	ЕГ	115	30,4	128	33,8	90	23,8	45	12
Наприкінці експерименту	КГ	40	10,5	152	40	123	32,4	65	17,1
	ЕГ	25	6,6	118	31,2	145	38,3	90	23,8

Аналіз даних таблиці 5.1. показує, що кількість студентів експериментальної групи з системно-моделювальним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента зазначеної готовності на формувальному етапі порівняно з констатувальним етапом збільшилася вдвічі (з 12 % до 23,8 %); з локально-моделювальним – на 23,8% до 38,3%, а відповідно зменшилася кількість студентів-україністів з репродуктивним (з 30,4 % до 6,6 %) і адаптивним (з 33,8 % до 31,2 %) рівнями.

Дані, наведені в таблиці 5.1., засвідчують, що серед студентів контрольної групи також відбулися позитивні зрушення в зростанні рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, проте ці зміни були не настільки суттєвими порівняно з показниками експериментальної групи, що графічно показано на рис. 5.1.

Отже, можемо дійти висновку щодо ефективності впливу експериментальних факторів на формування в майбутніх учителів української літератури мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності.

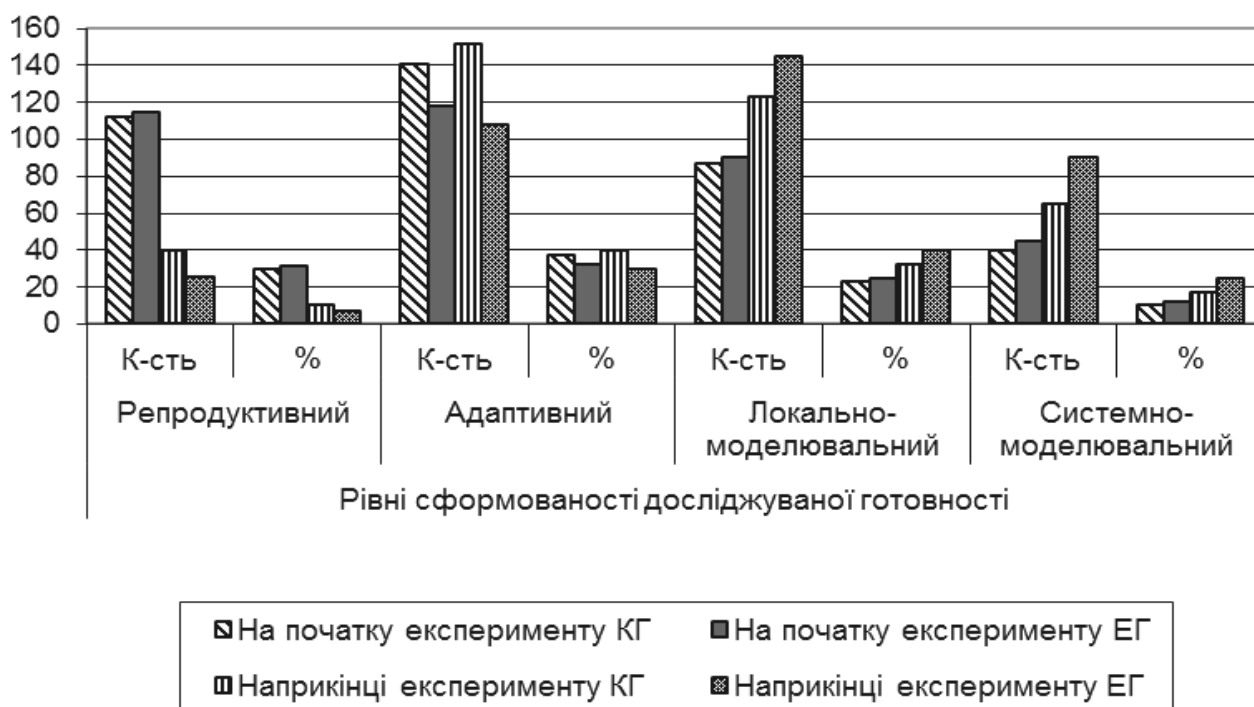


Рис. 5.1. Діаграма рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр

Окрім того, було досліджено результати формування когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в контрольній і експериментальній групах. Результати, отримані на початку й наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, узагальнено в таблиці 5.2.

Результати перевірки рівнів сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, подані в таблиці 5.3., підтверджують, що кількість студентів в експериментальних групах з системно-моделювальним рівнем сформованості досліджуваної готовності на формувальному етапі експерименту в зіставленні з констатувальним збільшилась на 17 %, з локально-моделювальним – на 42 %, з адаптивним – на 19 %. Зазначимо, що відбулося це за рахунок зменшення відсотка студентів з репродуктивним рівнем – на 69 %.

Рівні сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр

Показники	Групи	Рівні сформованості досліджуваної готовності							
		Репродуктивний		Адаптивний		Локально-моделювальний		Системно-моделювальний	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
На початку експерименту	КГ	340	89,5	40	10,5	0	0	0	0
	ЕГ	340	80	38	11	0	0	0	0
Наприкінці експерименту	КГ	45	11,8	170	44,7	150	39,5	15	4
	ЕГ	38	11	115	30	160	42	65	17

Відмітимо, що певні позитивні зміни відбулися серед студентів контрольної групи. Зазначені зміни зумовлені тим, що навіть у межах традиційної системи професійної підготовки стихійно відбувається формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Проте ці зміни були не настільки суттєвими, що графічно показано на рис. 5.2.

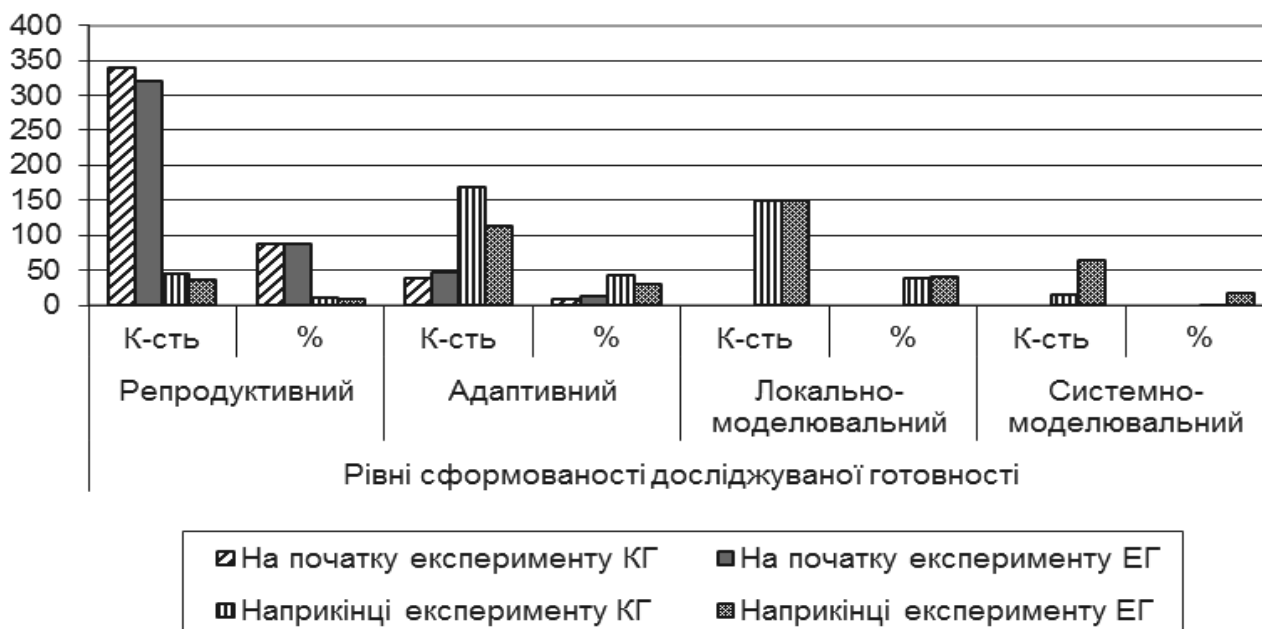


Рис. 5.2. Діаграма рівнів сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр

Звернемося до статистичного опрацювання й аналізу результатів педагогічного експерименту щодо розвитку операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, що дозволить зробити висновок про ефективність упровадження системи формування зазначеної готовності, що й заплановано було перевірити в процесі педагогічного експерименту (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

**Рівні сформованості операційно-проектувального компонента
готовності майбутніх учителів української літератури
до роботи з теоретико-літературними поняттями
на освітньому ступені бакалавр**

Показники	Групи	Рівні сформованості досліджуваної готовності							
		Репро- дуктивний		Адаптивний		Локально- моделю- вальний		Системно- моделю- вальний	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
На початку експерименту	КГ	350	92,1	30	7,9	0	0	0	0
	ЕГ	340	90	38	10	0	0	0	0
Наприкінці експерименту	КГ	40	10,5	180	47,4	140	36,8	20	5,3
	ЕГ	33	8,7	115	30,5	160	42,3	70	18,5

Аналіз даних педагогічного експерименту, наведених у таблиці 5.3., дав змогу дійти таких висновків щодо формування операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями: на початку експерименту результати замірів в контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізнялися: 92,1 % і 90 % відповідно становила кількість студентів на репродуктивному рівні. Це пояснюється об'єктивними факторами: студенти-філологи ще не володіють знаннями стосовно особливостей професійної діяльності вчителя української літератури, не ознайомлені з методичним інструментарієм учителя-словесника, а відповідно, не вміють планувати і здійснювати роботу, спрямовану на використання літературознавчих понять у межах шкільного курсу української літератури.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

У результаті впровадження розробленої системи в студентів експериментальної групи спостерігаємо суттєву динаміку у формуванні операційно-проектувального компонента, як-от: локально-моделювальний рівень діагностовано в 42,3 %, а системно-моделювальний – у 18,5 %, у зіставленні з 36,8 % і 5,3 % в контрольній групі відповідно. Водночас у контрольній групі значно більше студентів залишається на адаптивному (47,4 % проти 30,5 % в експериментальних групах) рівні. Отже, у контрольній групі теж спостерігається розвиток зазначеного компонента готовності майбутніх учителів до роботи з літературознавчими поняттями, проте показники були не настільки суттєвими. Результати схематично відображено в діаграмі (рис. 5.3).

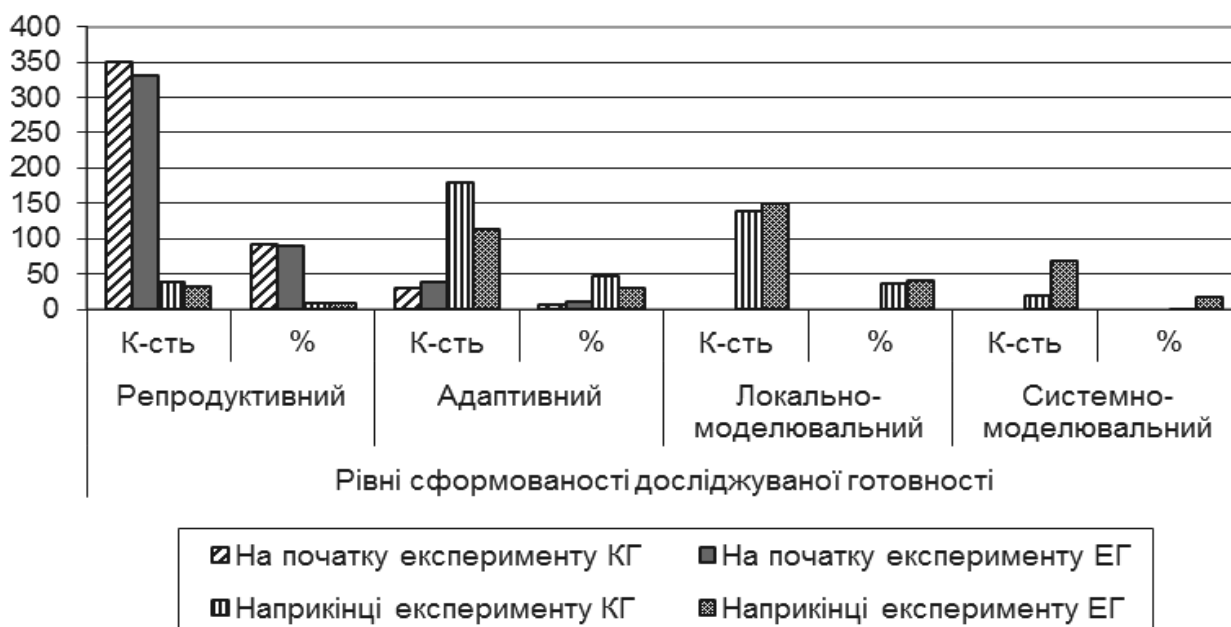


Рис. 5.3. Діаграма рівнів сформованості операційно-проектувального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр

Окрім того, було проаналізовано результати педагогічного експерименту щодо розвитку результативно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, що дало підстави для висновку про ефективність упровадження системи формування зазначеної готовності (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Рівні сформованості результативно-оцінювального
компонента готовності майбутніх учителів української
літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями
на освітньому ступені бакалавр**

Показники	Групи	Рівні сформованості досліджуваної готовності							
		Репродуктивний		Адаптивний		Локально-моделювальний		Системно-моделювальний	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
На початку експерименту	КГ	320	84	41	10,9	15	4	4	1,1
	ЕГ	315	83,3	41	10,9	16	4,2	6	1,6
Наприкінці експерименту	КГ	58	15,3	197	51,9	90	23,6	35	9,2
	ЕГ	30	7,9	135	35,7	148	39,2	65	17,2

Проведений аналіз отриманих результатів дав підстави для таких висновків: на початку формувального експерименту між показниками сформованості результативно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями в контрольній і експериментальній групах не спостерігалось суттєвих розбіжностей, переважна більшість студентів (відповідно 84 % і 83,3 %) продемонструвала репродуктивний рівень сформованості вказаного компонента. Унаслідок упровадження системи формування зазначеної готовності спостерігаємо суттєве зростання кількості студентів-філологів в експериментальній групі на адаптивному (з 10,9 % до 35,7 %) й локально-моделювальному (з 4,2 % до 39,2 %) рівнях, приріст відбувся і на системно-моделювальному рівні (з 1,6 % до 17,2 %). Певна динаміка спостерігається і в контрольних групах, що, на нашу думку, пов'язано із цілеспрямованим здійсненням професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, у контексті якої відбувається і стихійне формування їхньої готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Зазначимо, що в контрольних групах у значного відсотка студентів діагностовано адаптивний рівень (51,9 % проти 35,7 % в експериментальних групах), а локально-моделювальний рівень характеризується значно нижчими показниками в зіставленні з експериментальними групами (23,6 % проти 39,2 % в експериментальних групах). Схематично отримані результати зображено у формі діаграми (рис. 5.4).

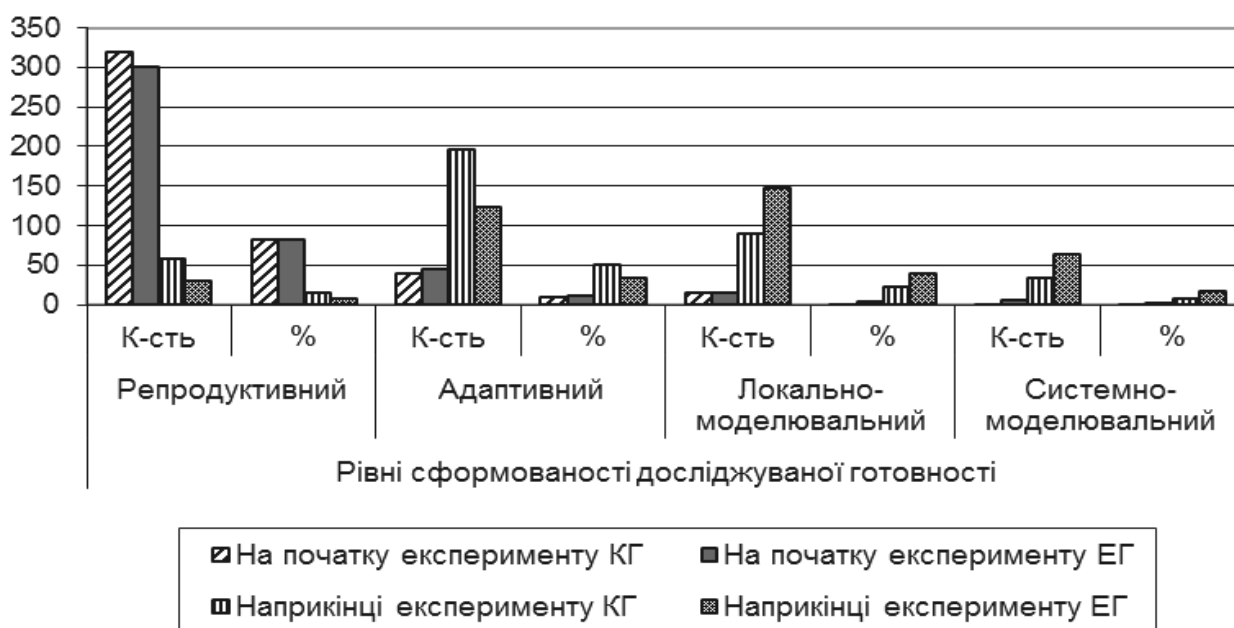


Рис. 5.4. Діаграма рівнів сформованості результативно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр

За підсумками формувального етапу дослідно-експериментальної роботи на освітньому ступені бакалавр (початковий (вступний, пропедевтичний) і основний (теоретико-практичний) етапи) у студентів експериментальної групи істотно збільшилися показники рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, що було виявлено за показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального критеріїв.

Зокрема студенти, у яких було діагностовано адаптивний рівень сформованості готовності до роботи з літературознавчими поняттями, продемонстрували динаміку розвитку таких показників, як-от: наявність системи теоретичних знань з теорії й історії літератури, дидактико-методичних дисциплін; сформованість умінь застосовувати їх у процесі літературознавчого і шкільного аналізу літературного твору; володіння методичним інструментарієм, педагогічною самосвідомістю, спрямованістю на майбутню професію; усвідомлення важливості й необхідності роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури.

У студентів-філологів з локально-моделювальним чи системно-моделювальним рівнями сформованості досліджуваної готовності покращилися показники цілісності й стійкості професійно-ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, самоаналізу й саморозвитку, сформованості теоретичної бази і практичних умінь оперування літературознавчими поняттями, здатності до планування, проектування власної і учнівської діяльності.

Як уже зазначалося, після діагностування рівня сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені бакалавр формувальний експеримент перейшов на узагальнювально-систематизувальний і коригувальний етап, який припав на період навчання на освітньому ступені магістр. Оскільки експериментальна й контрольна групи не виділялися, то моніторинг ефективності запропонованої системи здійснено на основі порівняння показників на початку й наприкінці навчання в магістратурі.

Зазначимо, що склад експериментальної групи був неоднорідним: до неї увійшли і ті студенти, які брали участь в експериментальній роботі на освітньому ступені бакалавр (як в складі експериментальних, так і контрольних груп), і ті, що вступили на здобуття освітнього ступеня магістр за напрямом підготовки «Українська мова і література», маючи диплом бакалавра з іншої педагогічної чи непедагогічної спеціальності. Згідно з умовами прийому до закладів вищої освіти, такі абітурієнти

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

мали скласти додаткове вступне випробування, щоб підтвердити володіння необхідним рівнем знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання відповідно до навчального плану обраної спеціальності. Проте зазначимо, що проведена вхідна діагностика дала змогу констатувати, що певний відсоток магістрантів має репродуктивний чи адаптивний рівень сформованості визначених компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Подекуди зафіксовано такий стан справ: магістранти, що мали диплом бакалавра з педагогічних спеціальностей, демонстрували високі результати розвитку мотиваційно-ціннісного, операційно-проектувального, оцінювально-результативного компонентів досліджуваного феномена. Тим більше, що деякі з них уже мали досвід професійної діяльності в закладах освіти різних типів. Водночас було зафіксовано низький рівень розвитку когнітивно-процесуального компонента – знання з теорії й історії літератури, уміння оперувати ними в процесі здійснення художньо-ідейного аналізу літературного твору перебували на репродуктивному рівні. Незначний відсоток склали магістранти, які вирішили здобути фах учителя української мови й літератури після здобуття освітнього ступеня бакалавр на непедагогічних спеціальностях (випускники економічних, юридичних, технологічних та інших закладів вищої освіти). Вони продемонстрували репродуктивний рівень сформованості когнітивно-процесуального і операційно-проектувального компонентів, водночас мотиваційно-ціннісний та оцінювально-результативний компоненти досліджуваної готовності теж перебували на репродуктивному чи адаптивному рівнях. Найвищі результати під час вхідної діагностики показали магістранти, які на попередньому етапі формувального експерименту були студентами експериментальної групи.

Наприкінці узагальнювально-систематизувального й коригувального етапу формувального експерименту було проведено моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Результати контрольних зрізів на початку й наприкінці зазначеного етапу формувального експерименту зафіксовано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

**Рівні сформованості готовності майбутніх учителів
української літератури до роботи з теоретико-літературними
поняттями на освітньому ступені магістр**

Компоненти готовності		Рівні сформованості готовності							
		Репродуктивний		Адаптивний		Локально-моделювальний		Системно-моделювальний	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Мотиваційно-ціннісний	На початку експерименту	11	8,5	43	35	45	36	25	20,5
	Наприкінці експерименту	4	3,2	27	21,8	58	46,8	35	28,2
Когнітивно-процесуальний	На початку експерименту	13	10,5	44	35,5	52	42	15	12
	Наприкінці експерименту	5	4	20	16,2	66	53,2	33	26,6
Операційно-проектувальний	На початку експерименту	14	11	36	29	47	38	27	22
	Наприкінці експерименту	6	4,8	24	19,4	53	42,7	41	33,1
Оцінювально-результативний	На початку експерименту	15	12	54	43,5	43	34,5	12	10
	Наприкінці експерименту	5	4	32	25,8	59	47,6	28	22,6

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

За результатами узагальнювально-систематизувального й коригувального етапу формувального експерименту зроблено такі висновки щодо розвитку основних компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями: помітна суттєва динаміка у сформованості локально-моделювального (мотиваційно-ціннісний – з 36 % до 46,8 %; когнітивно-процесуальний – з 42 % до 53,2 %; технологічно-проектувальний – з 38 % до 42,7 %; оцінювально-результативний – з 34,5 % до 47,6 %) і системно-моделювального рівнів (мотиваційно-ціннісний з 20,5 % до 28,2 %; когнітивно-процесуальний – з 12 % до 26,2 %; операційно-проектувальний – з 22 % до 33,1 %; оцінювально-результативний – з 10 % до 22,6 %) усіх компонентів досліджуваного феномена в магістрів-філологів, водночас зафіксовано суттєве зменшення кількості респондентів з репродуктивним і адаптивним рівнями сформованості усіх компонентів, зокрема: на репродуктивному рівні (мотиваційно-ціннісний з 8,5 % до 3,2 %; когнітивно-процесуальний – з 10,5 % до 4 %; операційно-проектувальний – з 11 % до 4,8 %; оцінювально-результативний – з 12 % до 4 %) і на адаптивному (мотиваційно-ціннісний з 35 % до 21,8 %; когнітивно-процесуальний – з 35,5 % до 16,2 %; операційно-проектувальний – з 29 % до 19,4 %; оцінювально-результативний – з 43,5 % до 25,8 %).

Зазначимо, що подібна динаміка спостерігалася в основному за рахунок студентів, які на попередньому етапі навчалися в контрольній групі або мали ступінь бакалавра з інших спеціальностей. Вони продемонстрували суттєве покращення показників за усіма компонентами. Результати формувального етапу педагогічного експерименту були зображені на діаграмі (рис. 5.5).

Отже, на основі порівняння даних, отриманих на різних етапах педагогічного експерименту, зроблено висновок щодо ефективності впливу запропонованої системи на розвиток готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

У процесі експериментальної роботи з перевірки результативності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими

5.2. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

поняттями поглиблено ідеї реформування й модернізації вищої фахової освіти, реалізовано принципи міждисциплінарної інтеграції і технологізації в професійній підготовці, окреслено спрямованість на саморозвиток і творчу самореалізацію в професійній діяльності.

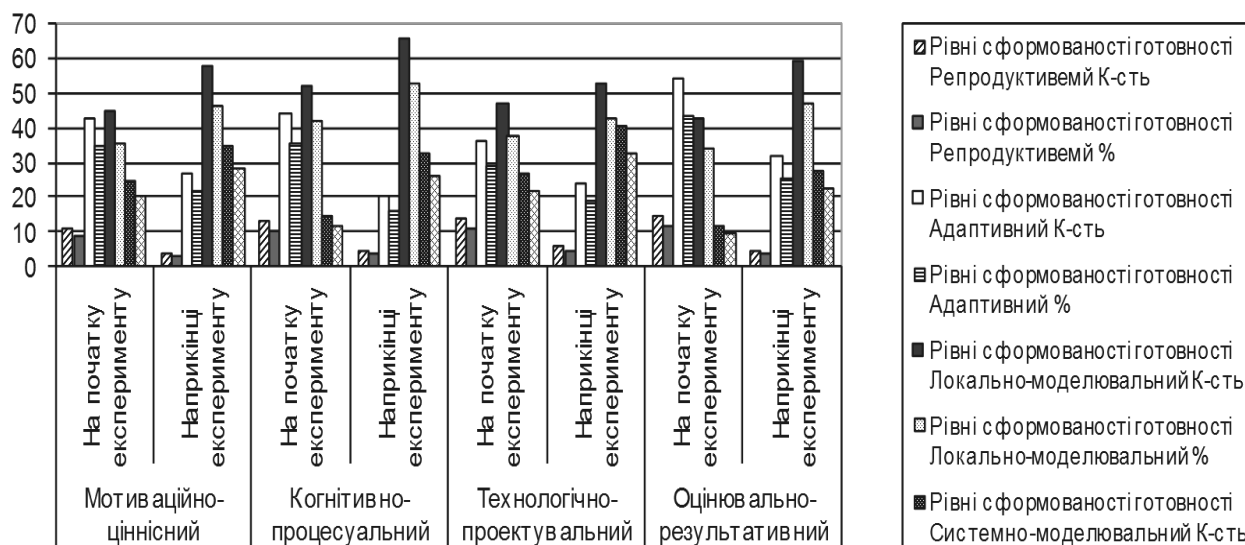


Рис. 5.5. Діаграма рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на освітньому ступені магістр

Позитивна динаміка сформованості визначених компонентів досліджуваного феномена, а також індивідуально-особистісних і професійно значущих характеристик студентів-філологів дає підстави для висновку про ефективність впровадженої системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури.

Висновки до п'ятого розділу

Для перевірки ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було проведено формувальний етап педагогічного експерименту.

Перед початком експерименту виявлено критерії й показники сформованості кожного компонента готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, на основі яких визначено і схарактеризовано рівні – репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний – досліджуваного феномена.

Формувальний експеримент передбачав послідовну реалізацію таких етапів: вступного (пропедевтичного, увідного), основного (теоретико-практичного) – які припадали на період навчання для здобуття освітнього ступеня бакалавра, й узагальнювально-систематизувального й коригувального, який охоплював час навчання в магістратурі філологічних факультетів закладів вищої освіти.

У процесі дослідження здійснювалось оцінювання ефективності системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Для цього розроблено методику моніторингу формування досліджуваного феномена на різних етапах експериментального навчання, у якій чітко визначено критерії оцінювання зазначеної готовності, форму проведення, а також діагностичний інструментарій. Зміст і форми проведення моніторингу визначалися загальною метою кожного етапу дослідження, що дало змогу з'ясувати рівні сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями за кожним компонентом.

Моніторинг формування досліджуваної готовності мав систематичний характер, оскільки організовувався на всіх етапах експериментального навчання й мав такі різновиди: 1) вхідний, на якому з'ясовувався початковий рівень розвитку кожного з

компонентів готовності; 2) поточний, що здійснювався з метою перевірки ефективності функціонування розробленої системи на всіх її етапах; 3) підсумковий, який був проведений після формувального експерименту й дав змогу визначити динаміку сформованості зазначеної готовності за різними варіантами експериментального навчання.

Ефективність розробленої системи на перших двох етапах дослідження перевірялася шляхом порівняння показників контрольної і експериментальної груп, де реалізовувалися різні варіанти підготовки з урахуванням особливостей навчання, а також зіставленням результатів вхідної і підсумкової діагностики сформованості компонентів зазначеної готовності для магістрантів філологічних факультетів закладів вищої освіти.

Моніторинг формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями полягав у його комплексній організації й характеризувався системністю, послідовністю та використанням спеціалізованого інструментарію з метою якісного й кількісного оцінювання системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Отримані кількісні та якісні дані формувального етапу експериментального навчання є підтвердженням того, що в результаті упровадження розробленої системи успішно відбулося формування усіх компонентів готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Це підтвердив багатовимірний статистичний аналіз, який упроваджувався в процесі проведення експерименту на різних освітніх ступенях.

Дані, отримані в результаті проведеного дослідження, свідчать, що рівень сформованості готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями в майбутніх учителів української літератури значно підвищився в експериментальних групах порівняно з контрольними, також наприкінці навчання в магістратурі в порівнянні з вхідними показниками.

ВИСНОВКИ

У монографії подано теоретичне й експериментальне дослідження актуальної проблеми – формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, що виявляється в обґрунтуванні засадничих положень вказаної проблеми, розробленні й експериментальній перевірці системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями та організаційно-педагогічних умов її реалізації в професійній підготовці студентів-філологів. Результати дослідження підтвердили гіпотезу, на якій воно ґрунтується, засвідчили розв'язання поставлених завдань, досягнення мети й дали підстави для таких висновків.

1. На основі теоретичного аналізу стану дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями доведено, що зазначена проблема до сьогодні не стала предметом окремого педагогічного дослідження, розглядалася аспектно в контексті дотичних проблем; репрезентовані матеріали мають переважно прикладний характер, стосуються конкретно-методичних аспектів формування готовності майбутніх фахівців. У наукових дослідженнях, присвячених вивченню професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів української літератури, їхня готовність до роботи з теоретико-літературними поняттями не розглядається як важливий компонент фахової підготовки; відсутні системні дослідження структури та складових досліджуваного феномена, можливих рівнів розвитку й критеріїв їх визначення, що вказує лише на часткову дослідженість проблеми формування укаваної готовності учителів-словесників. З огляду на зазначене, важливим чинником є вдосконалення теоретичних, методологічних та методичних аспектів формування

готовності майбутніх учителів-україністів до роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури на основі урахування сучасних тенденцій реформування середньої і вищої освіти.

У процесі визначення методологічних засад формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями засадничим обрано системний підхід, який передбачає оптимальне поєднання кількох підходів на підставах паритету і взаємодоповнюваності, узгодження засадничих положень окремих концепцій на основі врахування мети професійно-педагогічної підготовки. У контексті дослідження провідними є компетентнісний, аксіологічний, синергетичний підходи.

Зокрема застосування аксіологічного підходу дало змогу окреслити ціннісні орієнтири професійної діяльності вчителя-словесника, зокрема педагогічні цінності й відношення між ними на основі аналізу цінностей літератури як мистецтва слова й педагогічної діяльності. Метою реалізації компетентнісного підходу було забезпечення ефективності розвитку циклу загальних, професійних і інтегральних компетентностей як особистісно-професійного феномена на основі дотримання практичної спрямованості освітніх процесів і збереження фундаментальності професійної підготовки. Використання синергетичного підходу сприяло формуванню готовності майбутніх учителів літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями як цілісного відкритого феномена, що здатний до самоорганізації й саморозвитку під впливом зовнішніх факторів.

2. У процесі наукового пошуку уточнено значення основних понять дослідження, як-от: «готовність майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями», «формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями» – що дало змогу збагатити та розширити понятійний апарат досліджуваної проблеми. Зокрема прийнято, що готовність майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературознавчими поняттями – це цілісне складне особистісне утворення, інтегративна риса особистості, що поєднує професійні

ВИСНОВКИ

знання з теорії та історії літератури, педагогіки, методики навчання української літератури, навички та уміння оперування зазначеними поняттями в процесі професійної діяльності, а також особистісні риси, які можуть бути сформовані за умови поєднання психолого-педагогічної, літературознавчої і методичної підготовки в процесі спеціальної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями визначено як складний процес, під час якого відбувається формування знань, умінь і навичок з фундаментальних і спеціальних філологічних і дидактико-методичних дисциплін, досвід оперування теоретико-літературними поняттями в процесі професійної діяльності, а також способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, що виявляються у здатності майбутнього учителя-словесника професійно діяти згідно з вимогами державних документів, які регулюють зміст шкільної літературної освіти.

Обґрунтовано сутність та структуру готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, яка містить взаємопов'язані, взаємозалежні та доповнювальні компоненти – ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів української літератури сформованої особистісної та професійної системи ціннісних орієнтацій, стійкого інтересу до професійної діяльності та усвідомлення необхідності оперувати теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури. Когнітивно-процесуальний компонент досліджуваної готовності передбачав засвоєння історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних знань і вмінь та оволодіння загальним алгоритмом здійснення літературознавчого аналізу художніх творів різних родів, жанрів, стилів; орієнтацію на оволодіння специфікою діяльності вчителя закладів середньої освіти; пізнавальну активність, високу здатність до навчання. Операційно-проектувальний компонент полягав у розвитку проектувальних умінь майбутніх учителів української літератури, зокрема моделювання та проведення уроків, оперування теоретико-

літературними поняттями в процесі шкільного аналізу художніх творів, використання інноваційних технологій, розроблених на основі комп'ютерних програм, навчання учнів здійснення аналізу літературних текстів. Результативно-оцінювальний компонент виявляється в здатності майбутніх учителів української літератури виконувати рефлексивну педагогічну діяльність, зокрема аналіз і самоаналіз, планувати і здійснювати роботу з особистісного і професійного саморозвитку.

Визначено критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний), показники та рівні (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний) сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Показниками рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента прийнято педагогічну самосвідомість, стійкість емоційно-позитивного ставлення до професії учителя української літератури, усвідомлення важливості й необхідності роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, застосування їх у процесі шкільного аналізу художнього твору. Показниками сформованості когнітивно-процесуального компонента вважаємо повноту опанування майбутніми учителями української літератури теоретико-літературних знань; обізнаність щодо функцій літературознавчих понять у художньому творі; уміння здійснювати художньо-ідейний аналіз літературних творів різних родів, жанрів, стилів, здатність використовувати вказані поняття у власній творчій діяльності. Показниками сформованості операційно-проектувального компонента є обізнаність майбутніх учителів-словесників щодо методичного інструментарію; доцільності його застосування в процесі роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури, уміння застосовувати інноваційні методи й технології у процесі проектування роботи із зазначеними поняттями; здатність навчати учнів використовувати теоретико-літературні поняття під час шкільного художньо-ідейного аналізу літературного твору. Показниками сформованості результативно-оцінювального компонента є здатність до здійснення рефлексивної педагогічної

ВИСНОВКИ

діяльності; уміння проводити аналіз і самоаналіз в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями, планувати і здійснювати роботу з особистісного і професійного саморозвитку в зазначеній сфері.

Результати діагностики сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями на етапі констатувального експерименту засвідчили низький рівень їхньої професійно-педагогічної мотивації, недостатнє усвідомлення необхідності здійснення роботи з літературознавчими поняттями під час шкільного аналізу художніх творів; підтвердили необхідність підвищення рівня теоретичних знань і цілеспрямованого формування умінь і навичок оперування зазначеними поняттями в межах шкільного курсу української літератури. Усе зазначене актуалізувало необхідність розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

3. Сформульовано концептуальні засади дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Вони ґрунтуються на системному методологічному підході з урахуванням вимог державних документів та актуальних проблем розвитку сучасної педагогічної освіти. До найважливіших концептуальних положень, на основі яких вибудовувалася система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, належать такі:

– модернізація освітнього процесу в закладах вищої освіти, що передбачає своєчасне реагування педагогічної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються в закладах середньої освіти, відповідно до рівня розвитку сучасної літературознавчої і методичної науки;

– реформування професійної підготовки майбутніх учителів української літератури відбувається в умовах соціокультурної інтеграції українського суспільства в Європейське співтовариство, а отже, має відповідати світовим і європейським стандартам вищої освіти;

– упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями як складного інтегрованого утворення, що відображає

якісно нову характеристику функціонування освітнього процесу в закладах вищої освіти;

– професійна підготовка учителів української літератури актуалізує потребу в трансформації традиційних та впровадженні нових форм і методів організації освітнього процесу, зокрема елементів дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій, які забезпечують ефективність науково-методичного та організаційного супроводу.

Визначено принципи, на які спирається система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, зокрема: загальнодидактичні (урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових особливостей, закономірностей розвитку; цілеспрямованості й цілісності в навчанні; науковості й доступності, зв'язку навчання з практикою; принцип контролю й корекції знань учнів; системності й наступності; поєднання освіти й самоосвіти, розвитку й саморозвитку, виховання й самовиховання), методичні (єдності змісту й форми художнього твору, виявлення їхнього взаємозв'язку; історизму; науковості; доступності учням різного віку та розвитку; емоційності) і спеціальні принципи (інтеграції, інформатизації навчання, активізації літературно-творчої діяльності, заохочення до творчого самовираження, цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами, опори на самостійну роботу студентів, поетапності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями), які в поєднанні забезпечили ефективність упровадження системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Доведено, що на підвищення ефективності запропонованої системи впливають організаційно-педагогічні умови її реалізації, зокрема: надання майбутнім учителям української літератури необхідного комплексу знань з історико-літературних, теоретико-літературних, дидактико-методичних курсів, а також формування умінь і навичок роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури, забезпечення педагогічного керування цим процесом; упровадження в освітній процес авторських спецкурсів

ВИСНОВКИ

та навчально-методичних матеріалів; оновлення традиційних та введення інноваційних форм, методів і прийомів викладання дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів української літератури; уведення до професійного навчання майбутніх учителів української літератури елементів дистанційного навчання; узгоджене викладання програмового матеріалу викладачами різних дисциплін; застосування методів, прийомів і засобів мистецької компаративістики; залучення студентів-філологів до активної науково-дослідної діяльності.

4. З урахуванням теоретичної значущості проблеми в монографії викладено експериментальне обґрунтування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, подано структурно-функціональну модель. Дослідження здійснювалося упродовж трьох етапів (аналітико-констатувального, моделювально-формувального, узагальнювально-підсумкового), для кожного з яких було визначено оптимальний комплекс методів.

Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями має багатоконпонентну структуру, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, технологічного і критеріально-результативного блоків. До цільового блоку входить мета (проектування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури) та завдання (формування цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність; оволодіння історико-літературними й теоретико-літературними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, необхідними для роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури; формування умінь і навичок оперування зазначеними поняттями в майбутній професійній діяльності; розвиток професійно значущих рис майбутніх учителів-словесників). Теоретико-методологічний блок складають методологічні підходи (системний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний) та принципи. Технологічний блок моделі містить алгоритм реалізації ефективного освітнього процесу на філологічних факультетах

закладів вищої освіти; він охоплює зміст, форми, методи, засоби, етапи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Критеріально-результативний блок охоплює комплексну методiku діагностики, критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний), показники та рівні (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний) сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

У межах реалізації системи формування досліджуваної готовності розроблено та впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями (посібники для студентів та викладачів закладів вищої освіти, учителів та учнів закладів середньої освіти, електронні комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін для студентів та викладачів закладів вищої освіти).

Експериментально-дослідна робота здійснювалася в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти в межах предметно-центрованого навчання та завдяки упровадженню авторських навчальних курсів. Вона передбачала реалізацію трьох поступових етапів – пропедевтичного (початкового), основного, узагальнювально-систематизувального (коригувального). Результатом упровадження запропонованої системи є сформованість готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

5. Експериментальною перевіркою доведено ефективність упровадження в освітній процес філологічних факультетів закладів вищої освіти системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Контроль і оцінювання ефективності запропонованої системи здійснювалися засобами безперервного моніторингу на критеріальній основі, що проводився на всіх етапах експериментального навчання.

ВИСНОВКИ

Моніторинг формування зазначеної готовності характеризувався послідовністю, системністю та використанням спеціалізованого інструментарію. За його допомогою виявлялася динаміка розвитку досліджуваного феномена. Для з'ясування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями відповідно до її компонентів було розроблено критерії оцінювання.

Кількісні та якісні дані експериментального навчання, а також аналіз результатів дослідження методами математичної статистики також підтвердив ефективність функціонування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку показників сформованості досліджуваної готовності в студентів експериментальної групи під впливом запропонованих експериментальних нововведень.

Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатопланової проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української літератури. Перспективними для подальших досліджень, на наш погляд, є розроблення нових концептуальних аспектів розвитку мовно-літературної освіти, нових педагогічних технологій викладання, галузевих стандартів, навчальних та робочих програм, навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів української літератури на освітньому ступені магістр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ–ХХ ст.): автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН. Київ, 1999. 44 с.

2. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.

3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

4. Авраменко О.М., Пахаренко В.І. Українська література: підручник для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень). Київ: Грамота, 2010. 280 с.

5. Авшенюк Н.М., Десятов Т.М., Дяченко Л.М. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

6. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск: б. и., 1998. 310 с.

7. Акімов О.О. Формування психологічної готовності державних службовців до професійної діяльності в умовах євроінтеграції Україні: дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Київ, 2013. 206 с.

8. Александрова Н.М., Ламанова Л.А. Профессиональная деятельность педагогов: теоретический и практический аспекты

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

исследования. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_16001.html (дата звернення: 13.08.2017).

9. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское образование, 1990. 560 с.

10. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2002. 172 с.

11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва, 1980.

12. Андрущенко В., Зязюн І. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Київ: б. в., 2011. 16 с.

13. Андрущенко В.П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ ст. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. Київ: Знання України, 2000. С. 3–11.

14. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. [2-ге вид., доп.]. Київ: Знання України, 2008. 819 с.

15. Андрущенко В.П. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2011. 317 с.

16. Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г., Максименко С.Д. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.

17. Андрущенко В.П., Луговий В.І., Степко М.Ф. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колективна монографія. Харків: б. в., 2009. 504 с.

18. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: МП Леся, 2010. 368 с.

19. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва: Просвещение, 1976. 246 с.

20. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.

21. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. Москва: Мысль, 1999. 264 с.

22. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, 2001. 342 с.

23. Астафьева О.Н. Социокультурная синергетика: предметная область, история и перспективы. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 470–481.

24. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 8–13.

25. Бабанский Ю.К. Педагогика: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

26. Базиль Л.О. Літературознавча компетенція у фаховій підготовці вчителя української мови і літератури: теоретичний аспект. URL: www.elibrary.kubg.edu.ua. (дата звернення: 15.04.2017).

27. Базиль Л.О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... д-а пед.наук: 13.00.04 / Нац. пед. університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 571 с.

28. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.

29. Байденко В.И. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

30. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособ. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

31. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

32. Байденко В.И. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины: аналитич. доклад. Москва, 2003. 42 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

33. Балл Г.О., Зливков В.Л., Копилов С.О. Становлення ідентичності фахівця: монографія. Київ–Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.

34. Балыбердин А. Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе (IV–VII классы). Киров, 1974. 188 с.

35. Балыбердин А.Г. Уроки по изучению теории литературы в школе. Киров: КГПИ им. В.И. Ленина, 1980. 248 с.

36. Балыбердин А.Г. Формирование литературоведческих понятий в школе (IV–VII классы). Куйбышев: КГПИ им. В.В. Куйбышева, 1981. 224 с.

37. Бандура О. Вивчення елементів теорії літератури у 4–7 класах. Київ: Радянська школа, 1984. 148 с.

38. Бандура О. Вивчення елементів теорії літератури у 9–11 класах. Київ: Радянська школа, 1986. 160 с.

39. Бандура О., Бандура Г. Теорія літератури в тезах, дефініціях, таблицях: навч. довід. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.

40. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 36 с.

41. Бардак К. І. Евристика як дидактична категорія. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Вип. 99.* Чернігів, 2012. С. 11–15.

42. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.

43. Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2002. 344 с.

44. Батышев С., Новиков А. Профессиональная педагогика: учеб. Москва: Изд-во ЭГВС, 2009. 456 с.

45. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Москва: Проф. образование, 1999. Т. 2: 440 с.

46. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностики и формирование: монография.

Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008. 202 с.

47.Безпечний І. Теорія літератури. Торонто, 1984. 324 с.

48.Беленький Г. И. Теория литературы в школе. *Современные проблемы методики преподавания литературы*. Куйбышев, 1974. С. 46–47.

49.Беленький Г.И., Снежная М.А. Изучение теории литературы в средней школе (IV–X классы). Москва, 1983. 236 с.

50.Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.

51.Белозерцев Е.П. Педагогическая подготовка учителя-филолога. (Идеология, содержание, технология): учеб. издание. Москва: Валент, 1996. 103 с.

52.Берестова Л.І. Соціально-психологічна компетентність як професійна характеристика керівника: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Рос. акад. упр. ин-т социологии и психологии управл. Москва, 1994. 25 с.

53.Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата звернення: 03.06.2017).

54.Бернадська Н. Вступ до літературознавства: хрестоматія: навч. посіб. Київ: Либідь, 1995. 364 с.

55.Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.

56.Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. (дата звернення: 12.04.2017).

57.Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

58.Биков В.Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 127 с.

59.Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

досвід та українські перспективи: колективна монографія. URL: http://www.undp.org.ua/files/en_33582_maket_competence_eng_ost.pdf. (дата звернення: 13.03.2017).

60. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.

61. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Овчарук О.В., Савченко О.Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

62. Білоус Н.М. Підготовка студентів вузу до викладання літератури як мистецтва слова: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1998. 16 с.

63. Білоус П.В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 336 с.

64. Білоус П.В. Теорія літератури: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2013. 328 с.

65. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. URL: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/3-1-0-56>. (дата звернення: 05.08.2017).

66. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.

67. Богданова О. Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в VIII классе. Москва, 1980. 248 с.

68. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов. Москва: ИЦ «Академия», 2004. 400 с.

69. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студ. средн. и высш. пед. учеб. завед. Ростов-на -Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

70. Бондаренко Ю.І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2009. 351 с.

71. Борбич Н.В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 185 с.

72. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград, 2004. 312 с.

73. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 52 с.

74. Бряник Н.В. Философский смысл картины мира неклассической науки. *Вопросы философии*. 2013. № 1. С. 93–104.

75. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи. Київ: Радянська школа, 1952. 280 с.

76. Бугайко Т.Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. Київ: Радянська школа, 1962. 390 с.

77. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність вчителя-словесника. Київ: Радянська школа, 1963. 187 с.

78. Буданов В.Г. Методология и принципы синергетики. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 143–173.

79. Булгакова Н.Б. Вища освіта і Болонський процес: навч.-метод. посіб. Київ: НАУ, 2009. 84 с.

80. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

81. Бутенко Л.В. Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2007. 21 с.

82. Бутенко Л.В. Учитель літератури: вияв творчості й краси: підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: монографія. Херсон: Айтлант, 2008. 232 с.

83. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1 (14). С. 130–137.

84. Вайсшайн У. Порівняння літератури з іншими видами мистецтва: сучасні тенденції та напрями дослідження в літературознавчій теорії і методології. *Сучасна літературна*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

компаративістика: стратегії і методи. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 372–393.

85. Ванхузер К. Дж. Искусство понимания текста: літературоведческая этика и толкование Писания; пер. с англ. Черкасы: Коллоквиум, 2007. 735 с.

86. Васильєва М. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL: http://library.uira.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-2710vmptft.pdf. (дата звернення: 08.08.2016 р.).

87. Васьків М.І. Формування теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури в ЗОШ. URL: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/vas.pdf. (дата звернення: 14.06.2017).

88. Веденов А.А. Моделирование элементов мышления. Москва: Наука, 1988. 334 с.

89. Вербицкий А.А., Ларионова А.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. Москва: Логос, 2010. 336 с.

90. Використання варіативної складової робочих навчальних планів у 2017/2018 навчальному році з української мови і літератури. URL: iprobuk.cv.ua/images/2017/2017-05/variativna_17/ukr_mova_variativna.doc. (дата звернення: 25.08.2017).

91. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 50 с.

92. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. [3-тє вид., доопрац. і доп.]. Київ: Знання, 2008. 556 с.

93. Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 440 с.

94. Вітченко А.О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ: Шико, 2007. 326 с.

95. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.

96. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: монографія. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

97. Волинський П. Основи теорії літератури. Київ, 1967. 342 с.

98. Волинський П.К. Методика викладання української літератури в 5–7 класах: навч. посіб. Київ: Рад. школа, 1950. 282 с.

99. Волков И.Ф. Теория литературы. Москва, 1995. 326 с.

100. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посіб. для вчителів. Київ: Радянська школа, 1985. 104 с.

101. Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання у старших класах: посіб. для вчителя. Київ: Радянська школа, 1988. 173 с.

102. Волошина Н.Й., Бандура О.М., Гальонка О.А. Наукові основи методики літератури: посіб. для студ. вузів. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.

103. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Всемирная конференция ЮНЕСКО. *Alma mater*. 1993. №3. С. 29–36.

104. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

105. Выготский Л.С. Психология искусства: монография. Москва: Лабиринт, 2008. 350 с.

106. Вяликова Г.С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя: монография. Москва: МГОУ, 2006. 240 с.

107. Гаврилюк М.В., Лещенко М.П., Магдач З.Т., Мукан Н.В. Освіта в Європі: основні характеристики: навч. посіб. Львів: Вид-во «Бескид Біт», 2008. 244 с.

108. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 11.00.04 / Луган. нац. пед. університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 45 с.

109. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Загальне літературознавство. Рівне, 1997. 328 с.

110. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури. Київ, 2001. 322 с.

111. Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: підручник. [3-тє вид., стереотип.]. Київ: Либідь, 2006. 488 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

112. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література». Київ, 2009. 11 с.

113. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. [изд. 6-е]. Москва: УРСС Эдиториал, 2008. 144 с.

114. Гейць В.М. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Секція суспільних і гуманітарних наук НАН України. Київ, 2011. 55 с.

115. Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. 370 с.

116. Глазунова О.И. Синергетика творчества: Опыт анализа художественного текста. Москва: Книжный дом «Либроком», 2012. 344 с.

117. Глузман А.В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. Київ, 1997. 479 с.

118. Голуб Н.Б. Компетентнісний підхід до формування ідеалу вчителя. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. С. 148–156.

119. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Москва, 1962. 264 с.

120. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. [2-е вид., перероб.]. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

121. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

122. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

123. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

124. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.

125. Гончаренко У.С., Олійник П.М., Федорченко В.К. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2003. 323 с.
126. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ, Альма-матер, 2004. 362 с.
127. Градовський А.В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.
128. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. Постмодернизм. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
129. Грищенко М. Нова школа: простір освітніх можливостей. Київ: Вид-во КУБГ, 2016. 37 с.
130. Грищенко С. В. Теоретико-методичні основи самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 470 с.
131. Гром'як Р.Т., Ковалів Ю.І. Літературознавчий словник-довідник. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
132. Громкова М.Т. Мирозренческая функция современного образования. *Magister*. 2000. №6. С. 38–50.
133. Громов Н.И. Изучение теоретико-литературных понятий в 8 классе. Москва: Просвещение, 1966. 266 с.
134. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
135. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с.
136. Гуляк А.Б., Йолкіна Л.В., Осьмак Н.Д. Вступ до літературознавства: метод. посіб. Київ: УВС ім. Юрія Липи, 2007. 84 с.
137. Гуляр О.О. Теоретические основы изучения ценностных ориентаций студентов. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Слов'янськ: Вид-во СДПУ, 2012. Спецвип. 9. С. 47–57.
138. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

139. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. 278 с.

140. Гусак П.М., Гусак Л.Є. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* Вип. 43. Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. С. 7–11.

141. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика педагогического исследования: учеб. пособ. Москва: Логос, 2006. 126 с.

142. Даниліна О.В. Літературний твір як структурний елемент художньо-філософської концепції світу: монографія. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 176 с.

143. Дановский А.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. Москва, 1988. 234 с.

144. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования. *Школьные технологии.* 2007. №6. С. 64–72.

145. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность. *Педагогика.* 2003. № 4. С. 21–26.

146. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. Київ: ІЗМН, 1998. 288 с.

147. Державин В. Національна література як мистецтво. *Українське слово: хрестоматія.* Кн. 3. Київ, 1994. 334 с.

148. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011, № 1392. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>. (дата звернення: 11.11.2016).

149. Державний стандарт вищої освіти. URL: www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc. (дата звернення: 17.05.2017).

150. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

151. Джулик О. Реалізація нових підходів до професійної освіти шляхом побудови інтегрованих спецкурсів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1997. № 3. С. 78–82.

152. Джумирко В.М. Міждисциплінарна інтеграція в навчанні. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2011. № 2 (29). С. 19–21.

153. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

154. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». Москва: ЮНЕСКО, 1997. 24 с.

155. Докусов А.М. Изучение языка и стиля художественных произведений в школе. Москва; Ленинград: Учпедгиз, 1953. 205 с.

156. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.

157. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. 260 с.

158. Дьяченко М.И., Кандибович Л.А. Психологическая проблема готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 383 с.

159. Європейський простір у сфері вищої освіти: Спільна декларація міністрів освіти Європи від 19.06.99: (Болонська декларація). *Вища школа*. 2000. № 2. С. 13–15.

160. Жалдак М.І., Машбиць Ю.І., Смульсон М.Л. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 238 с.

161. Жила С.О. Консультації як форма вивчення літератури у виші. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_30. (дата звернення: 01.08.2017).

162. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. університет ім. М. П. Драгоманова . Київ, 2004. 465 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

163. Жила С.О., Лілік О.О. Вивчення історичних творів у школі: посіб. для вчителя. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2014. 208 с.

164. Жила С.О., Лілік О.О. Художній світ сучасної української літератури: навч. посіб. Чернігів: Десна-Поліграф, 2017. 372 с.

165. Житник Б.О. Методичний поради́ник: форми і методи навчання. Харків, 2005. 128 с.

166. Журавлева Е.А. К проблеме формирования профессиональной готовности специалиста культуры. *Специалист XXI века: профессионализм, творчество, духовность. Материалы межвуз. науч.-практич. конфер.* Москва: МГУКИ, 2001. С. 111–113.

167. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведения. Москва: Академия, 2006. 208 с.

168. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 248 с.

169. Звягинцева Г.К. Изучение основ науки о литературе. Ленинград, 1988. 238 с.

170. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России.* 2005. № 4. С. 22–30.

171. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Москва; Воронеж, 2003. 480 с.

172. Зимняя И. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: раздаточный материал для проведения занятий. Москва: Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов», 2008. 54 с.

173. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с.

174. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

175. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Эйдос: интернет-журнал*. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата звернення: 13.06.2017).

176. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Просвещение, 2004. 180 с.

177. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.

178. Зимняя И.А. Осваиваем социальные компетентности. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 529 с.

179. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. Москва: Логос, 2003. 384 с.

180. Зубрицька М. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. [2-е вид., допов.]. Львів: Літопис, 2001. 832 с.

181. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи монографія*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

182. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: СПД Богданова А.В., 2008. 356 с.

183. Зязюн І.А. Філософія педагогічної наукової методології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2007. № 9. С. 49–69.

184. Иванов Д.А., Митрофанов К.Д., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособ. Москва: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

185. Ивина А.А. Философия: энциклопедический словарь. Москва: Гардарики, 2004. 1074 с.

186. Ильин В.В. Аксиология. Москва: МГУ, 2005. 216 с.

187. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва: Знание, 1972. Вып.1. 72 с.

188. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and professional education*. 2012. №1. Р. 8–14.

189. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособ. Москва: Академия, 2004. 208 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

190. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011.

191. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 380 с.

192. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник. Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. 260 с.

193. Калашнікова С.А. Технологія застосування компетентнісно-орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10kaleel.pdf. (дата звернення: 08.01.2017).

194. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.

195. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

196. Канюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 326 с.

197. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецький Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 288 с.

198. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19533>. (дата звернення: 08.08.2017).

199. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. університет ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004. 20 с.

200. Кізім С.С. Використання засобів комп'ютерної графіки для візуалізації навчального матеріалу у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. URL: http://ito.vspu.net/repozitariy/KIZIM_S_S/2015/8F_2015.pdf. (дата звернення: 28.08.2017).

201. Кіма Л. Т. Вивчення теорії літератури в шкільному курсі словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2009. №14. С. 15–18.

202. Класифікатор професій із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 18 лист. 2014 р. № 1361 (зміни, затверджені наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 18 лист. 2014 р. № 1361). URL:<http://golovbukh.ua/regulations/1521/8196/8197/461157>. (дата звернення: 19.03.2017).

203. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 340 с.

204. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособ. Москва: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 240 с.

205. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону: Феникс, 1996. 193 с.

206. Климчук В.О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*. 2008. №6. (32). С. 70–77.

207. Клочек Г.Д. Енергія художнього слова: зб. ст. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.

208. Князева Е. Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург: Алтейя, 2002. 414 с.

209. Ковалів Ю.І. Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. Київ: ВЦ «Академія», 2007.

210. Коваль В.О. Ключові поняття методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів: (термінологічний аспект дослідження). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, Ч. 2. С. 234–238.

211. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 455 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

212. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

213. Козловська І.М. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: монографія. Львів: Євросвіт, 2003. 248 с.

214. Комолова Н.В., Яковлева Е.С. Adobe Photoshop CS3. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2007. 752 с.

215. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квітня 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

216. Конституція України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show>. (дата звернення: 13.06.2017).

217. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/202016/08/17/mon.pdf>. (дата звернення: 05.10.2016).

218. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 988. URL: <http://www.education.gov.ua>. (дата звернення: 12.11.2016).

219. Концепція «Нова українська школа»: затв. рішенням колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 10.09.2017).

220. Концепція гуманітарної освіти України: наказ МОН України від 10 квіт. 1996 р. Київ: Генеза, 1997. 13 с.

221. Концепція державної мовної політики в Україні. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/161/2010>. (дата звернення: 20.05.2017).

222. Концепція літературної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua>. (дата звернення: 09.02.2017).

223. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/naszionalno-patriotichnevihovannya>. (Дата звернення: 10.01.2017).

224. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14 серп.

2013 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816. (дата звернення: 10.02.2017).

225. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: www.osvita.ua/doc/files/news. (дата звернення: 13.06.2017).

226. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2012. 429 с.

227. Коржуев А.В., Садыкова А.Р. Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска. Москва: Кн. дом ЛИБРОКОМ, 2010. 300 с.

228. Корст М.О. Очерки по методике анализа художественных произведений. Москва: Учпедгиз, 1963. 281 с.

229. Коткова В. Підготовка майбутнього фахівця початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий, 2010. Вип. 35. С. 101–107.

230. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для вузов. Москва: Академия, 2006. 393 с.

231. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Академия, 2008. 346 с.

232. Красильникова Г.В., Васильев І.Б. Професійна педагогіка: дистанційний курс. URL: http://dn.tup.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0209. (дата звернення: 15.05.2017).

233. Кремень В.Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

234. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 2). 2014. С. 7–16.

235. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

236. Кривопишина О.А. Психологія літературної творчості в юності: монографія. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 448 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

237. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2005. 224 с.

238. Крутецкий В.А. Очерки психологии старшего школьника. Москва, 1963. 268 с.

239. Кудрявцев И.К., Лебедев С.А. Синергетика как парадигма нелинейности. *Вопросы философии*. 2002. № 12. С. 55–63.

240. Кудряшев Н. И. Об изучении языка художественных произведений в V–VII классах. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1951. 104 с.

241. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва: Просвещение, 1981. 190 с.

242. Кудряшев Н.И. Задачи и методы изучения языка художественного произведения в старших классах средней школы. *Изучение языка художественных произведений в школе. Сборник статей*. Москва, Акад. пед. наук РСФСР, 1955. С. 3–18.

243. Кузнецова Г.П. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення. *Українська мова й література в школі*. 2013. № 5. С. 42–50.

244. Кузнецова Г.П. Формування рівня готовності студентів філологічних факультетів до викладання української літератури у процесі педагогічної практики: (інтерактивний методичний колоквиум). Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 86 с.

245. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя. Ленинград: Знание, 1985. 58 с.

246. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград: ЛГУ, 1980. 172 с.

247. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 183 с.

248. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. Москва: АПН, 1990. 149 с.

249. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург: С.-ПбГУ, 1993. 119 с.

250. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

251. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара, 2002. 400 с.

252. Курдюмова Г.Ф. Историзм школьного курса литературы. Москва, 1974. 324 с.

253. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка й психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

254. Курилов В.В. Теория литературы в системе литературоведческого знания: монография. Ростов н/Д, 2004. 386 с.

255. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія). Київ: Освіта України, 2009. 494 с.

256. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. 348 с.

257. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

258. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособ. для студ.-филол. Москва: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. 384 с.

259. Лавріненко О.А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: монографія. Київ: Богданова А.М., 2009. 328 с.

260. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности». *Перспективы: вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27–34.

261. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.

262. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Московский пед. госуд. университет. Москва, 2009. 447 с.

263. Лещенко М. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. Київ: АСМІ, 2003. 234 с.

264. Лилик О.А. Компаративный анализ украинской и белорусской литератур в профессиональной подготовке будущих

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

філологів. *Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: сб. материалов II Международной науч.-практ. конф., 17–18 ноября 2016 г.* Минск: Изд. центр БГУ, 2017. С. 193–195.

265. Лилик О.А. Проблемы подготовки студентов-филологов к изучению экзистенциальной прозы в старших классах общеобразовательной школы. *Актуальные проблемы филологии и культурологии: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. (с международным участием) (23–26 июня 2014 года).* Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2014. С. 109–113.

266. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дис ... д-ра педагогічних наук: 13.00.04; 13.00.01 / АПН України. Київ, 1996. 403 с.

267. Лілік О.О. Система роботи з вивчення екзистенціальної прози в старших класах загальноосвітньої школи. *The value system of modern society: materials digest of the XVII International Scientific and Practical Conference (London, January 19-January 23, 2012). Pedagogical, psychological and sociological sciences.* Odessa: InPress, 2012. S. 37–40.

268. Лілік О.О. «Жодна катастрофа не ставить хрест на меті». Матеріали до вивчення роману В. Шкляра «Залишенець (Чорний Ворон)». *Українська література в загальноосвітній школі.* 2010. №7–8. С. 37–41.

269. Лілік О.О. «Золото в нас самих...»: вивчення роману Володимира Винниченка «Поклади золота» у ВНЗ. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць.* Вип. 13. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2012. С. 16–21.

270. Лілік О.О. «Книга Болю». Читацька конференція за повістю-поемою Осипа Турянського «Поза межами болю». *Дивослово.* 2011. №11. С. 18–25.

271. Лілік О.О. «Кохань багато, прагнень ще більше»: моделі любовних стосунків у романі В. Домонтовича «Доктор Серафікус». *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст.* Бердянськ: БДПУ, 2013. Вип. XXVII. Ч. 3. С. 79–86.

272. Лілік О.О. «Літопис буття народного»: вивчення роману Володимира Дрозда «Листя землі» на уроках літератури рідного краю. *Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи: зб. наук. праць*. Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2011. С. 66–70.

273. Лілік О.О. «Людська душа – це чаша для горя»: дослідження внутрішнього світу Олександра Довженка на уроках української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. №1. С. 5–8.

274. Лілік О.О. «Природа і сутність кохання»: екзистенціальні мотиви в романі В. Домонтовича «Доктор Серафікус». *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Вип. 10. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. С. 529–542.

275. Лілік О.О. Актуальні проблеми української літератури ХХ–ХХІ ст.: методичні рекомендації для аудиторної і поза аудиторної роботи магістрантів. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2014. 200 с.

276. Лілік О.О. Вивчення жанру романізованої біографії у ВНЗ (на матеріалі роману Михайла Слабошпицького «Що записано в книгу життя: Михайло Коцюбинський та інші»). *Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення. Збірник наукових праць*. Вип. 5. Черкаси: видавництво Чабаненко Ю. А. 2015. С. 112–124.

277. Лілік О.О. Використання ІКТ у процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури. *Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. ст.* Мелітополь: МДПУ імені Б. Хмельницького, 2017. Вип. 7. С. 264–268.

278. Лілік О.О. Відродження середньовічної традицій у збірці Тетяни Малярчук «Звіролов»: модель вивчення у ВНЗ. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. №1. С. 45–48.

279. Лілік О.О. Вступ до літературознавства: програма навчальної дисципліни. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. 20 с.

280. Лілік О.О. Доба козацтва в художній літературі: методичні аспекти. *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць. Філологічні науки*. Запоріжжя: ЗНУ. 2013. №3. С. 116–121.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

281. Лілік О.О. Екзистенціальна проблематика в романі Володимира Дрозда «Листя землі»: прес-конференція в системі уроків літератури рідного краю. *Вересень*. 2011. №3–4. С. 67–74.

282. Лілік О.О. Засвоєння знань про художню систему екзистенціалізму під час вивчення оглядових тем в 11 класі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2011. №5. С. 83–85.

283. Лілік О.О. Історико-культурний, соціальний і ментальний аспекти життя українців початку ХХ ст. за романом Софії Андрухович «Фелікс Австрія». *Українська ментальність: колективна монографія*. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 100–107.

284. Лілік О.О. Історія України й історія родини в романі О. Забужко «Музей покинутих секретів» (вивчення твору у ВНЗ). *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць. Філологічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. Вип. 34. С. 114–118.

285. Лілік О.О. Історія української літератури (XVI–XVIII ст.): навчальна програма. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2017. 18 с.

286. Лілік О.О. Козацька доба в пам'ятках літератури: методичні аспекти. *Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми: зб. наук. праць*. Київ: Пед. думка, 2015. С. 284–294.

287. Лілік О.О. Компаративний аналіз у професійній підготовці майбутніх філологів: на матеріалі повісті С. Алексієвич «Чорнобильська молитва» і роману В. Дрозда «Листя землі». *Кременецькі компаративні студії*. 2016. Вип. 6. С. 127–138.

288. Лілік О.О. Методика навчання української літератури: програма навчальної дисципліни. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016. 16 с.

289. Лілік О.О. Методичні засади вивчення імпресіоністичних творів студентами-філологами (На матеріалі «Блакитного роману» Гната Михайличенка). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету*. Вип. 1 (16). 2014. С. 163–168.

290. Лілік О.О. Мистецька компаративістика в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з явищами літературного процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. №1–2.

291. Лілік О.О. Модель використання мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури. *Philological education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European qualifications framework (experience of Danubius university)*. April 26–28, 2017. Sladkovicovo, Slovak Republic. P. 48–52.

292. Лілік О.О. Модифікації жанру трилера у творчості Макса Кідрука: матеріали і рекомендації для вивчення студентами-філологами. *Мільйон історій. Поетика пригод у літературі та media: зб. матер. конф. (22–23 вер. 2016 р.)*. Бердянськ: БДПУ, 2016. С. 97–99.

293. Лілік О.О. Модифікації жіночого образу в інтимній ліриці Марії Матіос. *Science and education a new dimension. Philology*. 2013. November. №11. S. 167–171.

294. Лілік О.О. Оглядові теми з української літератури: підготовка і проведення. *Inovativny vuskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace. Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia (10–11 marca 2017)*. Sladkovicovo, Slovenska republika, 2017. С. 136–138.

295. Лілік О.О. Організаційно-педагогічні основи підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з явищами літературного процесу в старших класах загальноосвітньої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вісник Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. 2015. Вип. 43. С. 383–387.

296. Лілік О.О. Особливості використання різних шляхів шкільного аналізу у процесі вивчення поеми Т.Г. Шевченка «Гайдамаки». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2016. Вип. 2 (36). С. 175–179.

297. Лілік О.О. Особливості підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. *Наукові записки Ніжинського державного*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2016. №4. С. 131–136.

298. Лілік О.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до проведення оглядових уроків у старших класах. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: зб. матер. конф.* (15–16 трав. 2017 р.). Одеса, 2017. С. 66–69.

299. Лілік О.О. Особливості репрезентації часу в романах О. Забужко «Музей покинутих секретів» і Дж. Барнса «Передчуття кінця» (матеріали до вивчення у ВНЗ). *Кременецькі компаративні студії*. 2017. Вип. 7. С. 170–179.

300. Лілік О.О. Особливості шкільного аналізу інтелектуальної прози (на матеріалі роману М. Могилянського «Честь»). *Українська мова і література в школі*. 2013. № 5. С. 25–29.

301. Лілік О.О. Підготовка майбутніх учителів української літератури до роботи з явищами літературного процесу : теоретичні та практичні аспекти. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. №11 (7). С. 4–9.

302. Лілік О.О. Пресс-конференція як організаційна форма вивчення української літератури у ВНЗ. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. №7. С. 161–164.

303. Лілік О.О. Програмно-методичне забезпечення теоретико-літературних курсів у системі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 140. Чернігів: ЧНПУ, 2016. С. 181–186.

304. Лілік О.О. Професійна підготовка майбутніх учителів української літератури до вивчення сучасного літературного процесу: методичні рекомендації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), Issue: 77, 2016. С. 49–53.

305. Лілік О.О. Реалізація синергетичних принципів у підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine*.

International scientific and practical conference (May 5–6, 2017). Sandomierz, Poland. P 118–122.

306. Лілік О.О. Родинна історія в соціокультурному контексті за романом Юрія Винничука «Танго смерті»: матеріали до вивчення у ВНЗ. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. праць. №2 (16)*. Рівне: РВЦ МEGУ ім. академіка С. Дем'янчука. С.131–140.

307. Лілік О.О. Роман М. Могілянського «Честь» в контексті української інтелектуально-психологічної прози: особливості вивчення твору у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки. №40 (253)*. Черкаси, 2012. С. 142–147.

308. Лілік О.О. Спецкурс з методики навчання української літератури: програма навчальної дисципліни. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016. 18 с.

309. Лілік О.О. Теорія літератури: програма навчальної дисципліни. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. 18 с.

310. Лілік О.О. Традиції сюрреалізму у збірці Тетяни Малярчук «Звіролов»: рекомендації до вивчення у виші. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2015. Вип. 10. С. 48–60.

311. Лілік О.О. У просторі сучасної альтернативної історії: матеріали до вивчення роману Василя Кожелянка «Героріум». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. №3. С. 30–35.

312. Лілік О.О. Філософська концепція любові в романі Софії Андрухович «Фелікс Австрія». *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2015. Вип. 10. С. 58–72.

313. Лілік О.О. Читацька конференція в системі позакласного читання (на матеріалі екзистенціальної прози). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. №6. С. 34–36.

314. Лілік О.О., Сазонова О.В. Від курсової до магістерської: методичний супровід наукової діяльності студентів: навч.-метод. посіб. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. 84 с.

315. Лілік О.О., Сазонова О.В. Методика педагогічного супроводу написання кваліфікаційних робіт студентами-філологами. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*. 2014. № 3. С. 187–192.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

316. Лілік О.О., Хропата С.І. Методичні рекомендації до написання кваліфікаційної роботи з методик навчання української мови і літератури: навч.-метод. посіб. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. 52 с.

317. Література. Теорія. Методологія. [2-ге вид.]. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 543 с.

318. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. URL: http://intellect_invest.org.ua/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 10.04.2017).

319. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ-поч. ХХІ ст.). Київ: СПД Богданова АМ, 2009. 386 с.

320. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Об искусстве. Санкт-Петербург: Искусство. СПб, 2000. С. 14–287.

321. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2009. № 2(63). С. 13–25.

322. Луговий В.І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу. *Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади–2010»: офіційний каталог виставки*. Київ, 2010. С. 14.

323. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ. 2009. С. 8–13.

324. Луговий В.І. Освіта, навчання, компетентність: канонізація понять. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С. 11–16.

325. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ: МАУП, 1994. 196 с.

326. Луговий В.І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія*. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 7–15.

327. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність,

кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ. 2012. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 23–38.

328. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація. *Професійно-технічна освіта*. 2010. № 1. С. 5–9.

329. Луговий В.І., Ярошенко О.Г. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. 234 с.

330. Лук'янець В.С. Синергетика. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. 581 с.

331. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. Київ: Магістр-S, 1996. 256 с.

332. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. Київ: «Радянська школа», 1961. 375 с.

333. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки 1917–1985 рр. Київ: Либідь, 2004. 386 с.

334. Макарова Е.А. Визуализация как интродекция смысло-образов в ментальное пространство личности: монография. Москва: Спутник+, 2010. 170 с.

335. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.

336. Манько Н.П. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения. URL: http://sosh3.oprb.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf. (дата звернення: 13.07.2017).

337. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и восприятие школьниками. Ленинград: ЛГПИ им.Герцена, 1974. 176 с.

338. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. *Литература в школе*. 1998. № 8. С. 91–98.

339. Марко В.П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ.: Академвидав, 2013. 280 с.

340. Марко В.П. Вступ до літературознавства: метод. посіб. Кіровоград: Вид-во КДПУ, 2010. 132 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

341. Маркова А.К. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч*. 2001. № 4. С. 113–126.

342. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі. Київ: Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2009. 324 с.

343. Медведєв В.А. Концептуальное пространство социологии в формате неклассической модели рациональности. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2005. Т. VIII. № 3. С. 5–21.

344. Мехиладзе Д.Р. Педагогические условия воспитания психологической готовности старших школьников к общественному труду: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тбилисский госуд. унив. И. Джавахишвили. Тбилиси, 1986. 27 с.

345. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.

346. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 43 с.

347. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.

348. Мірошніченко Л.Ф. Формування теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури: методичний лекторій для вчителів зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 2. С. 13–18.

349. Мітосек З. Теорії літературознавчих досліджень. Сімферополь: Таврія, 2005. 408 с.

350. Міщенко О.В. Підготовка вчителів до аналізу позасюжетних елементів у процесі формування літературної компетентності старшокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: «Актуалітети філологічної освіти та науки»: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). С. 147–150

351. Мовчан Р.В., Авраменко О.М., Пахаренко В.І. Українська література: підручн. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень). Київ: Грамота, 2011. 352 с.

352. Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2014. 492 с.

353. Моклиця М.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія літератури» для студентів спеціальності 8.030301 «Українська мова та література». Луцьк: Східноукраїнський національний університет, 2015. 17 с. URL: http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/teoriya_lit_magmokl. (дата звернення: 14.03.2017).

354. Молдавская Н. Д. Методы и приемы работы над языком художественных произведений в V–XI классах. *Вопросы методики преподавания литературы в школе*. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 552 с.

355. Моляко В. Д. Психология творческой деятельности. Киев : Знание, 1978. 163 с.

356. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монографія. Волгоград: Перемена, 2006. 425 с.

357. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти. *Постметодика*. 2006. № 4. С. 9–10.

358. Мороз О.Г., Гусак П.М., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. 337 с.

359. Мурач Л.А. Формирование понятий о литературных направлениях (классицизм, романтизм, критический реализм) в 8 классе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский гос. пед. институт. Москва, 1976. 258 с.

360. Наєнко М.К. Історія українського літературознавства і критики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 520 с.

361. Національна доктрина розвитку освіти в Україні: затверджено Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення: 16.12.2015).

362. Національна рамка кваліфікацій: додаток до постанови Міністрів України від 23 лист. 2011 р. № 1341. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 104–111.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

363. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc. (дата звернення: 16.01.2017).

364. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <http://www.dk003.com>. (дата звернення: 13.07.2017).

365. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. Київ: Плеяди, 2011. 100 с.

366. Національний освітній глосарій: вища освіта. – 2-ге вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Плеяди, 2014. 100 с.

367. Невінчана Н. Теорія літератури в школі: у 2 ч. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. 128 с.; Ч. 2. 128 с.

368. Нежива Л.Л. Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи. Дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова, 2017. 535 с.

369. Нежива Л.Л. Методична модель вивчення літературних напрямів крізь призму синергетики та педагогічних стратегій евристики. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN26/12.pdf>. (дата звернення: 16.12.2016).

370. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать, творить: книга для учителей общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2012. 270 с.

371. Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. 2101 «Русский язык и литература». Москва: Просвещение, 1971. 256 с.

372. Ничкало Н.Г. Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матер. XI Міжнар. пед.-мистец. читань пам'яті проф. О.П. Рудницької*. Вип. 5(9). Чернівці: Зелена Буковина, 2014. С. 29–35.

373. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна*

освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. Київ. 2001. Вип. 1. С. 9–22.

374. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. Київ: Вища школа, 2001. 456 с.

375. Ничкало Н.Г., Гончаренко С.У., Зязюн І.А. Професійна освіта: словник: навч.-метод. посіб. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

376. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва. 2005. 258 с.

377. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. *Перспективы развития.* Москва: ЭГВЕС, 1997. 258 с.

378. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Москва: Издательство Икар. 2009. 366 с.

379. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

380. Онкович А.Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2004. 22 с.

381. Онкович Г.В., Бойченко М.І., Дем'яненко Н.М. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 336 с.

382. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. Санкт-Петербург: Воронеж: РАО ИОВ, 1995. 232 с.

383. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.

384. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ, 2009. 472 с.

385. Освіта дорослих: енциклопедичний словник. Київ: Основа, 2014. 491 с.

386. Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: проект ПРООН / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України. URL: http://www.ime.edu-ua.net/osv_pol.html. (дата звернення: 10.06.2017).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

387. Остапенко Н.М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 43 с.

388. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та практичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.

389. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2009. Ч. 3. С. 151–160.

390. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток: ВУ, 1990. 171 с.

391. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

392. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореферат дис.... д-ра. пед.наук: 13.00.02 / Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. Київ, 1997. 45 с.

393. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

394. Пастирська І. Я. Інтеграція змісту предметів природничого і гуманітарного циклів як загальнопедагогічна проблема (к. ХХ – поч. ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницький нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 20 с.

395. Пахаренко В. Тарас Шевченко. *Українська мова та література*. 2004. Число 2–4. С. 3–69.

396. Педагогічна конституція в Європі. URL: <http://pedagogmo.ru/docs/articles/documents/pdf>. (дата звернення: 06.02.2017).

397. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 255 с.

398. Пентиліук М.І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових*

праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Ч. 2. С. 290–297.

399. Петухова Л.Є. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителів початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. Вип. 31. С. 130–137.

400. Петухова Л.Є., Співаковський О.В. До питання про трисуб'єктну дидактику. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2007. №5 (61). С. 7–9.

401. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

402. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с.

403. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

404. Побірченко Н.С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування вищої педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 3. С. 3–5.

405. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.

406. Погребенник В.Ф. Інтерактивні стратегії читання і письма для розвитку критичного мислення студентів-філологів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Спецвип.: Актуальні проблеми філологічної освіти та науки*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). С. 165–169.

407. Поис А. Визуализация. URL: <http://www.pois.ru/vizual.htm>. (дата звернення: 16.07.2017).

408. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи*. Київ. 2004. 111 с.

409. Пометун О.І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. URL:

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_artikle22;0/32k. (дата звернення: 11.04.2017).

410. Пометун О.І. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті. *Відкритий урок*. 2004. № 17–18. С. 13–17.

411. Поташник М.М., Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы. Москва: Просвещение, 1997. 83 с.

412. Потебня О.О. Естетика і поетика слова. Київ: Мистецтво, 1985. 302 с.

413. Прісняков В.Ф. Синергетика. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 811–812.

414. Про вищу освіту: закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 08.06.2017).

415. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 листопада 2015 року № 1151 (внесення змін до таблиці відповідностей переліку галузей знань і спеціальностей): наказ МОН України від 12.04.2016 № 419. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5541>. (дата звернення: 03.03.2017).

416. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 29 квіт. 2015 р. № 266. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>. (дата звернення: 14.04.2017).

417. Про освіту: закон України № 2145-19 від 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 22.10.2017).

418. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4636>. (дата звернення: 16.12.2016).

419. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.: указ Президента України № 580/2015 від 13.10.2015. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>. (дата звернення: 16.02.2017).

420. Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. Основные результаты. Грамотность чтения URL: http://centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm. (дата звернення: 16.06.2017).

421. Прокофьев Н. И. Формирование понятий теории литературы в старших классах. Москва. 1961. 264 с.

422. Прокудин Д. Е. Информационная безопасность в образовательном пространстве. Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VIII Всероссийской объединенной конференции (Санкт-Петербург, 8–11 ноября 2005 г.). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. С. 120–121.

423. Просецкий П.А., Семиченко В.А. Психология творчества: учеб. пособ. Москва: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. Ленина, 1989. 83 с.

424. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 322 с.

425. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, Когито-Центр, 2002. 396 с.

426. Радул В.В. Соціолого-педагогічний словник. Київ. 2004. 304 с.

427. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей. URL: http://www.rae.ru/meo/pdf/2010/05/2010_05_77.pdf. (дата звернення: 08.02.2017).

428. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ. 2008. 20 с.

429. Резанович А.Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Челябинский институт дополнительного профессионального образования. Челябинск, 2002. 22 с.

430. Ремак Генрі Г. Літературна компаративістика: її визначення та функції. *Сучасна літературна компаративістика:*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

стратегії і методи. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 44–59.

431. Решетняк Л.О. Підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2006. 23 с.

432. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. Чернівці: «Технодрук», 2009. 228 с.

433. Романишина Н.В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: монографія. Рівне: ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.

434. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

435. Румянцева Э. Анализ художественного произведения в аспекте жанра. *Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1981. С. 168–187.

436. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. Москва: Учпедгиз, 1963. 280 с.

437. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_Pedagogical. (дата звернення: 17.01.2017).

438. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1*. Донецьк: Каштан, 2011. С. 15–22.

439. Савчук Н.І. Вивчення оглядових тем української літератури в старших класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ: 2008. 19 с.

440. Сазонова О.В., Лілік О.О. Програма комплексного вступного іспиту для вступників на навчання за програмою підготовки магістра зі спеціальності 8.02030301 «Українська мова і література». Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. 42 с.

441. Сазонова О.В., Лілік О.О. Структурно-змістові зміни в програмі для вступників за освітньо-кваліфікаційним рівнем

«магістр» у контексті набутих компетенцій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 133. Чернігів: ЧНПУ, 2016. С. 181–186.

442. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: Мрія-1, 2005. 404 с.

443. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу. *Вища освіта України*. №3 (додаток 2) 2014.

444. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ. 2005. 476 с.

445. Семенов О.М., Базиль Л.О., Дятленко Т.І. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навч. посіб. Київ: Фенікс, 2008. 288 с.

446. Семенов О.М., Базиль Л.О., Дятленко Т.І. Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.

447. Семенюк Л.С. Літературний процес в Україні: нові підходи, оцінки: робоча навчальна програма курсу спеціалізації «Українське літературознавство». Луцьк: РВВ Вежа, 2005. 61 с.

448. Семиченко В.А. Психология общения. Киев: «Магістр-S» 1998. 152 с.

449. Семиченко В.А., Снісаренко О.С., Брюховецька О.В., Кудусова А.Ш. Плекаємо педагогічну майстерність: навч. посіб. Вінниця: Планер, 2010. 674 с.

450. Сенько Ю. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций. Москва: «Академия», 2000. 240 с.

451. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

452. Сидоренко В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 42 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

453. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 350 с.

454. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проекції на особистість філолога ХХІ ст. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 109–117.

455. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 7–14.

456. Сисоєва С.О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень. *Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія*. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. С. 304–309.

457. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

458. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. Київ: ТОВ ВП «Едельвейс», 2014. 400 с.

459. Сисоєва С.О., Бондарєва Л.І. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг: навч.-метод. посіб. Київ: Ун-т «Україна», 2007. 185 с.

460. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.

461. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. Київ: Ленвіт, 2004. 324 с.

462. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студ.-філол. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.

463. Ситченко А.Л., Шуляр В.І., Гладишев В.В. Методика викладання літератури: термінологічний словник. Київ: Видавничий дім «Ін Юре», 2008. 132 с.

464. Скорина Л. Аналіз художнього твору: навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга, 2013. 424 с.

465. Слостенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва: МГПИ, 1992. 180 с.

466. Слостенин В.А., Чижкова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 192 с.

467. Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. 2009. № 1–2 (8). С. 287–299.

468. Смиренський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1998. 169 с.

469. Смирнов М.А. Очерки по методике литературного чтения. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. 207 с.

470. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Маріуполь–Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

471. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. Москва, 2010. 24 с.

472. Сорокин В.И. Анализ литературного произведения в средней школе. Москва: Учпедгиз, 1955. 333 с.

473. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. Москва: Изд. дом «ИНФРА-М», 1999. 262 с.

474. Сотська Г.І. Аксиологічний підхід до проблеми. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань: Жовтий О.О., 2012. Вип. 40. С. 21–27.

475. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. Москва: НИРРО, 2005. 384 с. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1815038/>. (дата звернення: 12.02.2017).

476. Спирин А.П. Профессиональные ценности современного педагога. URL.: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=565. (дата звернення: 12.08.2016).

477. Степаненко Л. Лингвистический анализ художественного произведения на уроках литературы как методическая проблема:

диахронический аспект. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Полтава. 2011. С. 35–41.

478. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 255 с.

479. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? *Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2009. № 1 (32). С. 43–52.

480. Степко М., Болюбаш Я., Шинкарук В. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін). Київ–Тернопіль, 2003. 59 с.

481. Сторчак К.М. Основи методики літератури. Київ: Рад. школа, 1965. 418 с.

482. Стрілець С.І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Чернігів: ФОП Лозовий В.М., 2013. 508 с.

483. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-Петербург–Москва: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 726 с.

484. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1976. 120 с.

485. Таранік-Ткачук К.В. Програми курсів за вибором і факультативів з української літератури. 8–11 класи. Київ. Грамота, 2011. 312 с.

486. Телехова О.П. Вивчення теорії літератури в школі: посіб. для вчителів. Харків: Гриф, 1999. 176 с.

487. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: (Вступ до літературознавства): підруч. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 448 с.

488. Ткачова Н.О., Варенко Т.К. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_7_2009/3_rozdil/Tkachova_Varenko.htm. (дата звернення: 19.12.2016).

489. Токар Л.К. Зміст українознавства: системно-функціональний підхід до структурування знань. *Українознавство 2004*. № 4.

490. Токмань Г. Вивчення літературно-критичних статей і засвоєння теоретико-літературних понять. *Урок української*. 2005. № 11–12. С. 37–40.

491. Токмань Г.Л. Діалогічно-аксіологічні вимоги до вчителя української літератури як фахівця. URL: nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tidf/2010_7...ТокманН.pdf. (дата звернення: 10.10.2016).

492. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: моногр. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.

493. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підруч. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.

494. Торубара О.М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2009. 442 с.

495. Тюнников Ю.С. Существенные признаки и паспортные характеристики интегративного процесса. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. 2001. Вып. 2. С. 19–22.

496. Українська література 10–11 класи. Програма. Рівень стандарту, академічний рівень. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. (дата звернення: 16.09.2017).

497. Українська література 5–9 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/ (дата звернення: 16.09.2017).

498. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвіт. навч. закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль – іноземна філологія). Академічний рівень. Київ: Грамота, 2011. 234 с.

499. Українська література: підручн. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. (профільний рівень) / Г.Ф. Семенюк, М.П. Ткачук, О.В. Слоновьовська, Р.Т. Гром'як, Л.П. Вашків, Н.С. Плетенчук; за заг. ред. Г.Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2010. 364 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

500. Уліщенко В.В. Методика вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 256 с.
501. Уліщенко В.В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.
502. Успенский Б.А. Поэтика композиции. Спб.: Азбука, 2000. 352 с.
503. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. Москва: Педагогика, 1974. 584 с.
504. Философский словарь. Київ: А.С.К., 2006. 1056 с.
505. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. *Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология.* Москва: Знание, 1984. № 6. 80 с.
506. Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 405 с.
507. Хализев В.Е. Основы теории литературы. Ч. I. Москва. 1994. 324 с.
508. Халін В.В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ. 2006. 23 с.
509. Хомич Л.О. Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: монографія. Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. 143 с.
510. Хоружа Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: Преса України, 2003. 319 с.
511. Хоружа Л. Компетентнісний підхід в світі: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць.* Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 178–184.
512. Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
513. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории

педагогике РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». URL : <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. (дата звернення: 10.01.2017).

514. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

515. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр.* Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

516. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

517. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.

518. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения: сб. науч. тр.* Москва: ГНУ ИСМО РАО, 2006. С. 65–79.

519. Цикін В. О. Синергетика і освіта. *Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти*. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. С. 162–177.

520. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.

521. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

522. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 3. С. 1–4.

523. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособ. Москва. 1996. 70 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

524. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва: Логос, 1996. 320 с.

525. Шевченко Т. Гайдамаки. *Шевченко Т. Кобзар*. URL: <http://poetyka.uazone.net/kobzar/zmist.html>. (дата звернення: 16.06.2016)

526. Шинкарук В.І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 751 с.

527. Шкуркин В.И. Мотивы учебной деятельности студентов педвуза. *Проблемы экспериментальной психологии и ее истории*. Москва, 1973, с. 139–148.

528. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навч. посіб. Київ: Кондор, 2007. 313 с.

529. Шуляр В.І. Сучасний урок української літератури: монографія. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2014. 553 с.

530. Шуляр В.І. Формування професійної компетентності. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 6. С. 2–35.

531. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: УРСС, 1997. 444 с.

532. Яременко В. Історіософський зміст Шевченкових «Гайдамаків» (до 170-річчя виходу поеми). *Український історичний журнал*. 2011. № 2. С. 159–179.

533. Яременко В., Сліпущко О. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. вид. 2-ге, випр. Київ: АКОНІТ, 2005. Т. 2. 926 с.

534. Ярмаченко М. Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки. *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету*. Кам'янець-Подільський, 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 3–6.

535. Ярошенко А.О. Духовні цінності в гуманітарній освіті вищої школи та їх значення. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3820/1/Yaroshenko.pdf>. (дата звернення: 16.06.2017).

536. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

537. Berns M. Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching. New York, 1990. 178 p.

538. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, Finland March 14–15, 2003. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf. (дата звернення: 10.02.2017).

539. Boyatzis, Richard E. The competent manager: a model for effective performance, John Wiley & Sons URL: <http://www.hr100.ru/wmc/info/dictionary/?id=1240051007>. (дата звернення: 13.05.2017).

540. Brown G., Malmkjaer K., Williams J. Performance and competence in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 247 p.

541. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: University Press, 1996. 181 p.

542. Conference of UNESCO Paris, 2 November 2011 URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160.pdf>. (дата звернення: 16.12.2016).

543. Council Directive 2005/36/EC of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. Official Journal. L255/22. 30.9.2005. P. 5–17.

544. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 23 p.

545. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 9. For Official Use. 27 p.

546. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. OECD. University of Neuchatel, October 2001. 174 p.

547. Delamare Le Deist F., Winterton J. Что такое компетенции? *Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів)*. 2009. March. Vol. 8. No 1. С. 27–46.

548. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p.

549. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18

December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. 30 December. P.I. 394/10 – I. 394/18.

550. Frankl V.E. Self-Transcendence as a Human Phenomenon. *Readings in Humanistic Psychology* (Ed. By A. Sutich and M.A. Vich). New York, 1969. P. 113–125.

551. Husa P. Ciągłość programów i procesów edukacyjnych w narodowej strategii edukacji na Ukrainie na lata 2012-2020. *Zamojskie studia i materiały. Seria «Pedagogika»*. № 1. Zamość, 2011. S. 141–147.

552. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 23 p.

553. Isaeva T.E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence – Based Approach to its Structure. *Преподаватель высшей школы в XXI веке. Третья Международная научно-практическая конференция*. Ростов-на-Дону, 2003.

554. Jacob W.J. Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Communications* 1, Article number: 15001 (2015). DOI: 10.1057/palcomms.2015.1. URL: <http://www.palgrave-journals.com/articles/palcomms20151>. (дата звернення: 15.11.2016).

555. Katz L.G., McClellan D.E. Fostering children's social competence. Washington, D.C., U.S.A: National Association for the Education of Young Children. 1997.

556. Kirschner P., Vilsteren P.V., Hummel H., Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence. *Studies in Higher Education*. 1997. No 22 (2). P. 151–171.

557. Kramsh. From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*. 1986. № 70. 34–39 p.

558. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel. Presidency Conclusions. Lisbon European Council. 23 and 24 march 2000. URL: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm. (дата звернення: 16.06.2017).

559. Lilik O. Diagnostics of students-philologists' readiness to work with literary-theoretical concepts. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie*. 2016. №1 (5). Lodz: Wydawnictwo naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki i Umiejetnosci. C. 5–60.

560. Lilik O. The model of the professional training of the future teachers of ukrainian literature on the basis of the interdisciplinary integration. *Development and modernization of philological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph*. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2017. P. 218–235.

561. Parry S. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. 1996. P. 48–56.

562. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. *Collected Original Resources in Education*, 1981. 298 p.

563. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 30.12.2006. P. 10–18.

564. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill. 1998. 2-nd edition. 256 p.

565. Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process (2002) URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documenten>. (дата звернення: 16.04.2017).

566. Stoof A., Rob L. Martens, J.G. van Merriënboer Jeroen. What is competence? Constructivist approach as a way out of the confusion. *Open university of the netherlands*. 2004. 12 may.

567. The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. *Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: <http://www.bologna2009benelux.org>. (дата звернення: 03.06.2017).

568. The Global Competitiveness Report 2011-2012. URL: http://www.weforum.org/docs/WEF_GSR_Report_2011-12. (дата звернення: 16.08.2017).

569. Unesco Universal Declaration of Cultural Diversity: Adopted by the 31st Session of the General.

ДОДАТОК А

Додаток А.1.

Компетенції студентів-філологів, сформовані в результаті здобуття освітнього ступеня «бакалавр»

Компетенції	Розшифровка компетенції
Загальнокультурні компетенції	Володіння культурою мислення; здатність до сприйняття, аналізу, узагальнення інформації, постановки мети і вибору шляхів її досягнення
	Володіння нормами української літературної мови, навичками практичного використання системи функціональних стилів мовлення; уміннями створювати та редагувати тексти наукового призначення українською мовою
	Володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації, навичками роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією
	Уміння використовувати нормативні правові документи у своїй діяльності
	Здатність працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах
	Прагнення до саморозвитку, підвищення кваліфікації та майстерності
	Володіння основними прийомами усної та письмової комунікації
	Усвідомлення соціальної значущості своєї професії, висока мотивація до професійної діяльності
Професійні компетенції	Здатність демонструвати знання основних положень і концепцій в галузі теорії та історії основної досліджуваної мови (мов) та літератури (літератур), теорії комунікації, філологічного аналізу та інтерпретації тексту
	Володіння базовими навичками збору та аналізу мовних і літературних фактів з використанням традиційних методів і сучасних інформаційних технологій

Компетенції	Розшифровка компетенції
	Здатність проводити під науковим керівництвом локальні дослідження на основі наявних методик у конкретній вузькій галузі філологічного знання з формулюванням аргументованих висновків
	Володіння навичками підготовки наукових оглядів, анотацій, складання рефератів та бібліографії за тематикою проведених досліджень
	Знання основних бібліографічних джерел та пошукових систем
	Володіння прийомами бібліографічного опису
	Володіння навичками участі в наукових дискусіях, підготовки повідомлень і доповідей, презентація усних, письмових і віртуальних матеріалів власних досліджень
	Готовність до поширення й популяризації філологічних знань, здійснення виховної роботи з майбутніми учнями
	Знання основних прийомів і методів обробки наукової інформації та методики виконання науково-дослідної студентської роботи з літературознавства та методики навчання української літератури
	Уміння застосовувати отримані знання в галузі анотування, реферування, бібліографування інформації та методики написання курсової роботи в науково-дослідній та науково-практичній видах діяльності
	Уміння практично застосовувати отримані знання у процесі розв'язання професійних завдань
	Здатність до проведення навчальних занять і позакласної роботи з мови і літератури в закладах середньої та професійно-технічної освіти

Додаток А.2

**Компетенції майбутніх учителів української літертури,
сформовані в результаті опанування
авторських курсів на освітньому ступені «магістр»**

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання	Найменування навчальних дисциплін
<p>Інтегральні компетентності (ІК)</p> <p>1. Здатність до розв'язання складних педагогічних завдань, що потребує застосування різноманітних сучасних теорій та методів роботи.</p> <p>2. Здатність до розв'язання міждисциплінарних завдань, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння орієнтуватися в методології і методиці суміжних із методикою навчання української літератури галузей науки; - уміння використовувати методи, прийоми і засоби з суміжних галузей науки для розв'язання комплексних міжпредметних завдань; - уміння залучати інформацію лінгвістики, літературознавства, суміжних мистецтв та методик їх навчання для розв'язання комплексного, суперечливого методичного завдання; - уміння критично оцінювати інформацію, що надходить з різних джерел, використовувати достовірні матеріали для вирішення актуальних проблем методичної науки; - уміння робити власні висновки стосовно суперечливих методичних питань, обґрунтовувати їх, відстоювати власну позицію. 	<p align="center">Спецкурс з методики навчання української літератури</p>
<p>Загальнокультурні компетенції(ЗК)</p> <p>1. Здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння користуватися науковою, довідковою, навчально-методичною літературою в педагогіки й методики навчання української літератури; - здатність орієнтуватися в сучасних педагогічних дослідженнях у галузі методики навчання української літератури; 	<p align="center">Спецкурс з методики навчання української літератури</p>

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання	Найменування навчальних дисциплін
<p>2. Здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння самостійно здійснювати методичні дослідження різного рівня; - уміння проводити педагогічний експеримент із застосуванням різних імпіричних, теоретичних і статистичних методів; - здатність орієнтуватися в різних ситуаціях, що виникають під час практичної професійної діяльності, уміння їх розв'язувати. 	
<p>Професійні компетенції (ПК) 1. Уміння планувати і здійснювати професійну діяльність на посаді учителя української літератури в старших класах закладів середньої освіти.</p> <p>2. Здатність до професійного саморозвитку, поповнення знань, критичного аналізу передового педагогічного досвіду.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння працювати з державними документами, що регулюють зміст літературної освіти в старших класах; - уміння складати плани-конспекти різних форм організації навчального процесу, уміти проводити заняття у старших класах закладів середньої освіти; - уміння презентувати теоретико-літературний і історико-літературний матеріал відповідно до вимог шкільної програми; - здатність здійснювати прийоми активізації пізнавальної діяльності старшокласників, добирати оптимальні методи і прийоми його засвоєння; - уміти створювати й підтримувати сприятливий психологічний мікроклімат на уроці української літератури для оптимального досягнення цілей навчання, формувати й підтримувати зворотний зв'язок. 	<p>Спецкурс з методики навчання української літератури</p>

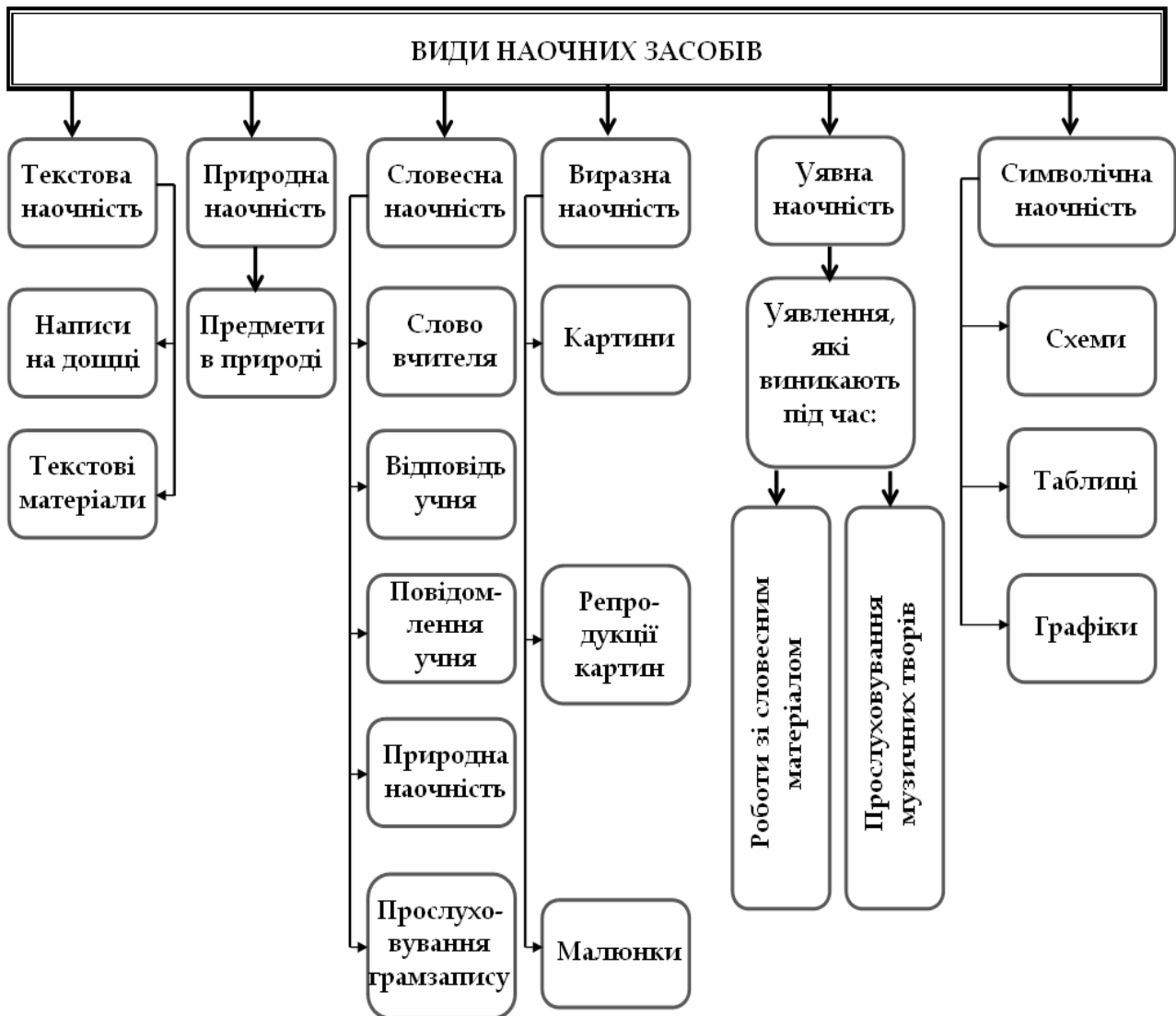
ДОДАТКИ

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання	Найменування навчальних дисциплін
<p>Інтегральні компетентності (ІК)</p> <p>1. Здатність до розв'язання складних літературознавчих завдань, що потребує застосування різноманітних сучасних теорій та методів роботи.</p> <p>2. Здатність до розв'язання міждисциплінарних завдань, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння орієнтуватися в методології і методиці суміжних із літературознавством наукових галузей; - уміння використовувати інтерпретаційні засоби з інших галузей науки, суміжних із літературознавством, для розв'язання комплексних, міжпредметних завдань; - уміння залучати інформацію з історії, зарубіжної літератури, суміжних мистецтв для розв'язання комплексного, суперечливого літературознавчого завдання; - уміння критично оцінювати інформацію, що надходить з різних джерел і галузей науки, використовувати достовірні матеріали для вирішення актуальних проблем літературознавчої науки; - уміння робити власні висновки стосовно суперечливих питань, обґрунтовувати їх. 	<p>Актуальні проблеми української літератури XX – XXI ст.</p>
<p>Загальнокультурні компетенції(ЗК)</p> <p>1. Здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння користуватися науковою, довідковою, навчально-методичною літературою в галузі теорії й історії літератури; - уміння розуміти та коментувати теоретико- й історико-літературний матеріал; - уміння інтерпретувати художній матеріал, здійснювати художньо-ідейний аналіз твору з позицій сучасної літературознавчої науки; - уміння оперувати інструментарієм літературознавчого дослідження; 	<p>Актуальні проблеми української літератури XX – XXI ст.</p>

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання	Найменування навчальних дисциплін
<p>2. Здатність до самостійного навчання новим методам дослідження, змінам наукового і наукововиробничого профілю своєї професійної діяльності.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння самостійно здійснювати літературознавчі дослідження різного рівня; - вписуючи художній твір у вітчизняний і світовий літературний процеси. 	
<p>Професійні компетенції (ПК)</p> <p>1. Володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування та узагальнення результатів літературознавчих досліджень, проведених іншими фахівцями, з використанням сучасних методик і методологій, передового вітчизняного і зарубіжного досвіду.</p> <p>2. Здатність до самостійного поповнення, критичного аналізу та застосування теоретичних і практичних знань у галузі філології та інших гуманітарних наук для власних наукових досліджень.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - володіння основним термінологічним апаратом сучасного літературознавства; - уміння орієнтуватися у сучасних літературознавчих дослідженнях зарубіжних та вітчизняних літературознавців; - уміти характеризувати історико-літературні явища і процеси; робити аргументовані висновки на основі різних джерел інформації; - володіння навичками участі в наукових дискусіях, виступи з повідомленнями і доповідями, усного, письмового і віртуального (розміщення в інформаційних мережах) подання матеріалів власних досліджень; - здатність проводити під науковим керівництвом власні дослідження на основі наявних методик і методологій у галузі літературознавства, формулювати висновки. 	<p>Актуальні проблеми української літератури XX – XXI ст.</p>

ДОДАТОК Б

Види наочності, які використовуються у процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках літератури (за Ю. Глебовою)



ДОДАТОК В

АНКЕТИ ДЛЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Додаток В.1

Анкета для з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної підготовки майбутнього учителя української літератури

Шановні студенти, просимо вас дати відповіді на запитання. Зробіть позначення біля відповідного варіанту або впишіть свій варіант. Дякуємо за допомогу!

1. Чи усвідомлено Ви вступили на філологічний факультет педагогічного закладу вищої освіти?

- а) так, хочу бути учителем української мови і літератури;
- б) ні, це був вимушений крок;
- в) мені байдуже, де навчатися;
- г) ваша відповідь _____

2. Які фактори вплинули на ваше рішення стати учителем української мови і літератури?

- а) рекомендації батьків;
- б) любов до дітей;
- в) авторитет шкільного учителя;
- г) інтерес до художньої літератури;
- д) ваша відповідь _____

3. Що приваблює вас у професії вчителя української мови і літератури?

- а) можливість працювати з дітьми, впливати на формування їхніх особистостей;
- б) можливість постійного вдосконалення і творчого розвитку;
- в) неповний робочий день, канікули, що дає змогу займатися додатковими заняттями, заробляти гроші;
- г) ваша відповідь _____

ДОДАТКИ

4. Як би ви оцінили ваші знання з української літератури?
а) це мій улюблений шкільний предмет, знаю його на відміно;
б) маю непогані знання, бо цілеспрямовано готувався (лася) до ЗНО, але більший інтерес викликає зарубіжна література;
в) не люблю читати художні твори, тому маю не дуже гарні оцінки;
г) ваша відповідь _____
5. Чого ви очікуєте від навчання на філологічному факультеті педагогічного закладу вищої освіти?
а) планую отримати професію, якою займатимуся упродовж життя;
б) отримаю ґрунтовні знання, а потім вирішу, чим хочу займатися в житті;
в) планую брати активну участь у громадському і культурному житті університету, бо вважаю, що навчання – це не основне в студентському житті;
г) не зацікавлений в результатах навчання;
д) ваша відповідь _____
6. Чи плануєте ви працювати за професією?
а) так, з цією метою і вступив до педагогічного закладу вищої освіти;
б) ні, учителем працювати не збираюсь;
в) ще не вирішив, час покаже;
г) ваша відповідь _____
7. Чи відвідували ви в школі факультативи чи гуртки філологічного спрямування? Якщо так, то вкажіть які _____
8. Чи брали ви участь в позакласних і позашкільних заходах філологічного спрямування?
а) так, оскільки це дуже цікаво;
б) так, бо вчителі ставили за це вищі оцінки;
в) ні, мене це не цікавить;
г) ваша відповідь _____
9. Чи займаєтесь творчою діяльністю? Якщо так, вкажіть якою саме _____
10. Чи любите ви читати? Укажіть, літературний жанр, улюбленого письменника, останню прочитану книжку _____

Додаток В.2

Анкета для студентів для проведення констатувального експерименту

Шановні студенти, просимо Вас посприяти в дослідженні рівня готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Будь ласка, дайте відповіді на запитання, зробіть позначення біля відповідного варіанту. Дякуємо за допомогу!

1. Чи варто, на Вашу думку, вивчати теоретико-літературні поняття на уроках української літератури (оберіть твердження, яке вважаєте правильним, або запропонуйте власне)?

а) так, оскільки без теорії літератури неможливий повноцінний аналіз творів;

б) так, але лише в старших класах профільної школи;

в) ні, вважаю, що це даремно витрачений час, який можна використати більш ефективно;

г) ваша думка _____

2. За результатами спостереження під час педагогічної практики, укажіть, чи працюють учителі з теоретико-літературними поняттями на уроках літератури, реалізуючи вимоги шкільної програми:

а) так, пояснюють нові відповідно до шкільної програми й актуалізують знання про вже засвоєні поняття, формують навички роботи з ними під час аналізу творів;

б) так, пояснюють нові відповідно до шкільної програми, але недостатньо приділяють уваги повторенню вже відомих понять, роботі з ними;

в) ні, учителі не завжди реалізують вимоги шкільної програми щодо засвоєння учнями теоретико-літературних понять;

г) забагато приділяють уваги теоретичним поняттям, занадто теоретизують матеріал;

д) ваша думка _____

ДОДАТКИ

3. Чи зверталися Ви до теоретико-літературних понять під час проходження педагогічної практики?

- а) так; б) ні; в) ваша відповідь _____

4. Якщо так, то в яких конкретно ситуаціях (може бути кілька варіантів відповіді)?

- а) під час пояснення нового матеріалу;
- б) у процесі аналізу художніх творів;
- в) під час перевірки домашнього завдання;
- г) у процесі вивчення оглядових тем;
- д) під час вивчення біографії письменника.

5. Які методи і прийоми Ви використовували у процесі роботи з теоретико-літературними поняттями (може бути кілька варіантів відповіді)?

- а) робота з підручником;
- б) робота зі літературознавчими словниками;
- в) робота з учнівськими словниками;
- г) спостереження над художнім твором;
- д) коментоване читання;
- е) лекція;
- є) бесіда;
- ж) розповідь учителя;
- з) робота зі схемами, таблицями.

6. Як Ви оцінюєте рівень власної професійної підготовки до роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури?

- а) високий; б) середній; в) достатній; г) початковий.

7. Чи допомогла Вам педагогічна практика підвищити рівень професійної підготовки до роботи з теоретико-літературними поняттями?

- а) так; б) ні; в) ваш варіант _____

8. Укажіть, які труднощі Ви відчували в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями:

- а) недостатній рівень володіння теоретичними знаннями;
- б) труднощі в процесі відбору ознак поняття, які потрібно подати учням;

в) проблеми з підбором методів і прийомів для роботи з теоретичними поняттями;

г) труднощі під час формування в учнів навичок роботи з теоретичними поняттями;

д) ваша відповідь _____

9. Розташуйте теоретико-літературні поняття в послідовності зростання складності для вас роботи з ними:

а) сюжет і композиція художнього твору;

б) художні засоби;

в) роди і жанри літератури;

г) літературний процес;

д) ритміка і строфіка;

е) література як художньо-естетичний феномен;

є) образна система.

10. Яку наочність Ви використовували в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями?

а) таблиці і схеми, що зберігаються в кабінеті літератури;

б) власноруч створені таблиці і схеми;

в) твори інших видів мистецтв;

г) не використовував (ла), оскільки вважаю це недоцільним під час роботи з теоретико-літературними поняттями;

д) ваша відповідь _____

11. Які шляхи для покращення вашого професійного рівня у сфері роботи з теоретико-літературними поняттями ви пропонуєте?

Додаток В.3

Тести для підсумкового контролю з курсу «Вступ до літературознавства»

1. Визначте варіант, у якому правильно вказаний порядок розташування підкреслених художніх засобів у запропонованому тексті:

Вітер теплий і м'який пливе і тоне по ланах, білі хмаринки, ніби лілеї блакитного велетенського ставу, підбарвлені легко сонцем, пливуть і десь западають за чорну стіну далекого дубового лісу (Улас Самчук)

- а) епітет, епітет, гіпербола, метонімія;
- б) порівняння, епітет, епітет, метафора;
- в) епітет, епітет, порівняння, метафора;
- г) епітет, епітет, гіпербола, порівняння.

2. Визначити віршовий розмір уривку з поезії П. Тичини "Похорон друга":

*Вже сумно вечір колір свій міняв
з багряного на сизо-фіалковий.
Я синій сніг од хати відкидав
і зупинився... Синій, оркестровий
долинув плач до мене.*

- а) хорей; б) ямб; в) дактиль; г) амфібрахій.

3. Визначити віршовий розмір уривку з поезії В. Сосюри:

*Так ніхто не кохав. Через тисячі літ
лиш приходить подібне кохання.
В день такий розцвітає весна на землі
і земля убирається зрання...*

- а) ямб; б) дактиль; в) хорей; г) анапест

4. Які з указаних творів Т. Шевченка належать до жанру балади?

- а) "Лілея"; б) "Тополя"; в) "Катерина"; г) "Причинна".

5. Сентименталізм постав як опозиція до:

а) модернізму; б) класицизму; в) романтизму; г) реалізму.

6. Яка стилістична фігура використана у поезії В.Стуса:

У цьому полі,

Що наче льон. І власної неволі

Спізнати тут, на рідній чужині

а) метафора; б) порівняння; в) оксиморон; г) метонімія.

7. Визначте троп у рядках "Я довго Шевченка читав сьогодні" :

а) метафора; б) метонімія; в) персоніфікація; г) порівняння.

8. Який вид римування застосований у цій строфі:

Ні, я хочу крізь сльози сміятись.

Серед лиха співати пісні,

Без надії таки сподіватись,

Жити хочу! Геть думи сумні!

а) перехресне; б) паралельне; в) кільцеве; г) монорима.

9. Укажіть, який жанр української прози започаткував І. Нечуй-Левицький:

а) соціально-побутова повість;

б) соціально-психологічний роман;

в) ліро-епічний роман;

г) психологічна новела.

10. Трактування "високої" теми навмисне зниженим, жартівливим тоном або ж "низької", буденної теми засобами велемовними, патетичними притаманне:

а) курйозному віршу;

б) бурлеску;

в) комедії;

г) сатиричному віршу.

11. Укажіть мистецький напрям, основним завданням якого було витончене відтворення особистісних вражень і спостережень, мінливих миттєвих відчуттів, що зумовило ліризацію епічної розповіді, розширення функцій внутрішнього монологу, естетичної функції кольорів, звукових барв і тонів, у рамках якого працював М. Коцюбинський:

а) сентименталізм; б) романтизм; в) експресіонізм; г) імпресіонізм.

ДОДАТКИ

12. Які з перелічених ознак стосуються лірики як літературного роду?

- а) навколишня дійсність зображується шляхом передачі почуттів, настроїв героя;
- б) важливим компонентом твору є ліричний герой;
- в) наявність ремарок;
- г) діалогічна форма;
- г) віршована форма викладу;
- д) наявність декількох сюжетних ліній у тексті.

13. Пейзажі та ліричні відступи часто зустрічаються у творах:

- а) постмодерного напрямку;
- б) сентиментального напрямку;
- в) класицистичного напрямку;
- г) романтичного напрямку.

14. Вибрати із запропонованих термінів елементи сюжету:

- а) кульмінація;
- б) епіграф;
- в) вставна новела;
- г) зав'язка;
- г) експозиція;
- д) пейзаж.

15. Серед названих творів Т. Шевченка виберіть ті, що мають романтичний характер:

- а) "Сон";
- б) "Причинна";
- в) "Садок вишневий коло хати";
- г) "Гайдамаки";
- г) "І мертвим, і живим..."

16. Серед названих творів виберіть ті, що містять елементи сентименталізму:

- а) "Бджола і Шершень" Г. Сковороди;
- б) "Кавказ" Т. Шевченка;
- в) "Маруся" Г. Квітки-Основ'яненка;
- г) "Чорна рада" П.Куліша;
- г) "Наталка Полтавка" І. Котляревського.

17. Установіть відповідність між літературними напрямками та митцями:

- | | |
|-------------------|---------------------------|
| 1) реалізм | а) Г. Квітка-Основ'яненко |
| 2) сентименталізм | б) М. Коцюбинський |
| 3) імпресіонізм | в) Панас Мирний |
| 4) романтизм | г) В. Стефаник |
| | д) П. Куліш |

18. Установіть відповідність між літературними творами та їхніми жанрами:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. "Катерина" Т. Шевченка | а) романтична балада; |
| 2. "Хазяїн" І. Карпенка-Карого | б) історичний роман; |
| 3. "Маруся" Г. Квітки-Основ'яненка | в) історико-героїчна поема; |
| 4. "Причинна" Т. Шевченка | г) соціально-побутова поема; |
| | г) романтична поема; |
| | д) сентиментально-реалістична повість; |
| | е) сатирична комедія. |

19. Установіть відповідність між літературними творами та їхніми жанрами:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. "Чорна рада" | а) реалістично-сентиментальна повість; |
| 2. "Причинна" | б) бурлескно-травестійна поема; |
| 3. "Маруся" | в) байка; |
| 4. "Бджола і Шершень" | г) романтична балада. |
| 5. "Енеїда" | |

20. Установіть послідовність виникнення перелічених літературних напрямів:

- а) модернізм; б) бароко; в) сентименталізм; г) постмодернізм.

21. Назвіть варіант, у якому правильно вказаний порядок розташування підкреслених художніх засобів в уривку:

*Десь ти живеш на призабутім березі
моїх змілілих пам'ятей. Блукаєш
пустелею моїх молодощасть,
як біла тінь суворої скорботи (В.Стус)*

- а) синекдоха, епітет, метафора, неологізм;
б) метафора, анафора, епітет, метафора;

ДОДАТКИ

- в) неологізм, неологізм, метафора, епітет;
- г) парабола, епітет, метафора, гіпербола;
- д) метафора, неологізм, епітет, епітет.

22. Який троп використано у рядках А.Малишка?

Важкі вітри не випили роси...

І йдуть в дугах, немов засмагли діти,

І поминулі, і прийдешні дні

- а) синекдоха; б) оксюморон; в) метафора; г) метонімія; д) перифраз.

23. Яка стилістична фігура використана у поезії Ліни Костенко "Страшні слова, коли вони мовчать":

Все повторялось: і краса, й потворність.

Усе було: асфальти й спориші.

Поезія – це завжди неповторність,

Якийсь безсмертний дотик до душі

- а) антитеза; б) порівняння; в) оксюморон; г) метонімія; д) синекдоха.

24. Який художній засіб використано в уривку з поезії Ліни Костенко?

Хтось, може, винен перед ними.

Хтось, може, щось колись забув.

Хтось, може, зорями сумними

у снах юнацьких не побув

- а) епіфора; б) перифраз; в) асонанс; г) анафора; д) алітерація.

25. Назвіть літературний напрям, у творах якого героями виступають не царі, вельможі, полководці, а звичайні люди в обставинах їхнього повсякденного побуту. Ці душевно багаті прості люди здатні на глибокі почуття, вони часто протиставлялися жорстоким і розбещеним аристократам:

- а) бароко; б) сентименталізм в) романтизм; г) модернізм;
- д) класицизм.

26. Який художній засіб використано у наведених рядках:

Душа горить. Палає лютий розум,

І ненависть регоче на вітрах.

- а) метафора; б) порівняння; в) оксюморон; г) метонімія;
- д) синекдоха.

27. Літературний напрям, елементами якого є домінування національної історичної тематики, тяжіння до фантастики та екзотики, захоплення фольклором, перевага суб'єктивного над об'єктивним, називається:

- а) бароко;
- б) сентименталізм;
- в) романтизм;
- г) модернізм;
- д) класицизм.

28. У визначенні "жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історико-героїчного чи соціально-побутового змісту з драматично-напруженим сюжетом, у якому наявні елементи надзвичайного" йдеться про:

- а) баладу;
- б) думу;
- в) казку;
- г) родинно-обрядову пісню.

29. Травестія – це:

- а) висміювання негативних явищ життя і вад людського характеру;
- б) спосіб декламування народної думи;
- в) літературна переробка, в якій твір серйозного або героїчного змісту перелицьовується на жартівливий з елементами переодягання;
- г) трактування "високої" теми низьким стилем.

30. Визначте, який художній метод вибрав Г. Квітка-Основ'яненко для написання твору "Маруся":

- а) класицизм з орієнтацією на єдність місця, дії і часу;
- б) романтизм, який передусім розкриває внутрішній конфлікт людини, неузгодженість душевних поривань із зовнішніми соціальними факторами;
- в) сентименталізм, що зображує почуття простої людини, яка за своїми моральними якостями протистоїть представникам вищих класів;
- г) власний оригінальний художній стиль.

Рівень II

1. Великий пісенно-розповідний твір переважно героїчного змісту, який виконується речитативом, називається ...

2. Назвіть основний творчий метод ранньої поезії Тараса Шевченка.

3. Назвіть троп, що є протилежним гіперболі.

4. Рима, в якій наголос у словах, що римуються, падає на третій з кінця склад, називається?

5. Який літературний напрям виник в Англії на противагу класицизму?

ДОДАТОК Г

Змістовий обсяг дисципліни «ВСТУП ДО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА»

Тема 1. Літературознавство як наука

Літературознавство як філологічна дисципліна, його специфіка та місце серед інших наук. Визначення поняття «літературознавство». Основні дисципліни літературознавства: теорія літератури, історія літератури, літературна критика, компаративістика. Допоміжні дисципліни літературознавства: бібліографія, історіографія, текстологія, палеографія (археографія), герменевтика, психологія творчості. Зв'язок літературознавства з іншими науками: релігієзнавством, філософією, історією, археологією, соціологією, психологією, етнографією, педагогікою, мовознавством. Зв'язок літератури з іншими видами мистецтва (живописом, музикою). Специфіка літератури.

Короткі відомості про зародження та історичний розвиток літературознавства. Наукові методи в літературознавстві: виникнення літературознавчих напрямів, шкіл, методів. Літературознавство ХІХ ст.: міфологічна школа та культурно-історична, компаративістика, біографічний метод. Літературознавство ХХ ст.: інтуїтивізм, фрейдизм та психоаналіз, формальна школа і структуралізм, рецептивна естетика, феміністична критика, екзистенціалізм.

Формування і становлення шкіл в українському літературознавстві. Неокласична (Л.Білецький), історична школи, біографічний та психологічний напрями в історичній школі, філологічна (формальна) школа. Радянське (марксистське) літературознавство. Модерні методи в літературознавстві.

Тема 2. Естетична природа художньої літератури

Класифікації видів мистецтва за різними ознаками. Розподіл мистецтв на просторові, часові та синтетичні. Відмінність видів мистецтв за матеріалом, в якому виконані їх твори. Переваги й недоліки матеріалів різних видів мистецтв. Слово як найбільш гнучкий матеріал.

Література як вид мистецтва. Специфіка художньої літератури в порівнянні з іншими видами мистецтва. Література в широкому і вузькому розумінні терміна. Художня література як одна з форм суспільної свідомості. Предмет художньої літератури – увесь світ і

окрема людина. Об'єкт зображення в літературі. Особливості античного, середньовічного, ренесансного, класицистичного, просвітительського, реалістичного, романтичного, модерністського й постмодерністського поетичних образів.

Критерії художності мистецтва слова – образність, образний лад, емоційна виразність. Функції літератури – естетична, гедоністична, комунікативна, а також перетворювальна, пізнавальна, виховна та мовотворча.

Тема 3. Цілісність літературного твору та проблеми його аналізу

Художній твір – основна одиниця літератури. Цілісність літературного твору. Складники твору, їхня система. Категорії змісту й форми літературного твору, їх системне членування. Узаємодія складників змісту й форми та її закономірності. Система дослідницьких операцій над твором. Визначення аналізу, його мета. Аналіз і синтез. Принципи, види (методи), способи й прийоми аналізу літературного твору, їхні переваги й недоліки.

Тема 4. Родово-жанрова форма літературного твору

Історичні передумови виникнення родів і жанрів. Синкретичність первісного мистецтва. Значення критеріїв для класифікації.

Рід і жанр. Різні тлумачення категорії «жанр». Критерій поділу літератури на три роди (за Аристотелем). Критерії класицистів і романтиків. Поняття про епос, лірику і драму. Проблема розмежування епічних жанрів. Жанри епосу: роман, роман-епопея, повість, оповідання, новела, нарис, фольклорні епічні жанри (казка, переказ, легенда, дума і т. ін.). Ліричні жанри в їх історичному розвитку. Проблема класифікації ліричних жанрів. Види лірики: за матеріалом освоєння – інтимна, пейзажна, громадська, філософська, релігійно-духовна, дидактична тощо; історично сформовані жанрові одиниці лірики – пісня, гімн, дифірамб, послання, ідилія, епіграма, ліричний портрет та ін. Драматичні жанри літератури: комедія, трагедія, драма тощо. Взаємозв'язок літературних родів, типів художнього сприйняття і різновидів художньої мови. Жанрова система. Міжродові жанри.

Тема 5. Композиція і сюжет художнього твору

Фабула і сюжет. Аспекти розгляду сюжетної форми: елементи сюжету (пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії (конфлікту – зовнішнього чи внутрішнього), кульмінація, розв'язка, епілог);

ДОДАТКИ

співвідношення сюжету й фабули, їхні види: за відношенням зображеного у творі до дійсності – первинний і вторинний сюжети; за хронологією відтворення подій – хронологічно-лінійний сюжет і ретроспективна фабула; за ритмом проходження подій – повільний, динамічний, пригодницький, детективний сюжети; за зв'язком з реальністю – реалістичний, алегоричний, фантастичний; за способами вираження сутності героя – подієвий, психологічний. Поняття хронотопу.

Жанр і композиція. Композиційна форма, що охоплює: сюжет, позасюжетні елементи (епіграф, авторські відступи – ліричні, філософські тощо, вставні епізоди, обрамлення, повтори), групування персонажів (за участю в конфлікті, за віком, поглядами та ін.), наявність (або відсутність) оповідача і його роль у структурі твору.

Конфлікт і колізія. Характер як вища форма типового образу в мистецтві; типи характерів; узагальнені й індивідуальні характери; соціально-історичні й загальнолюдські характери. Герої-персонажі як злиття змісту і форми. Змістовна обумовленість формальних елементів. Метод і стиль як зміст і форма літературного явища.

Тема 6. Образна система художнього твору

Логіка художнього образу. Єдність у художньому образі загального, особливого й окремого, об'єктивного й суб'єктивного, індивідуалізація художніх образів. Проблема класифікації образів. Поняття про рівні твору. Образна основа твору. Образність на подієвому рівні. Образ як художнє узагальнення, його складові: поєднання абстрактного й конкретного, раціонального й емоційного, об'єктивного й суб'єктивного, вираження загального через одиничне; пластичні й непластичні образи. Образи-персонажі: способи узагальнення та індивідуалізації. Структура образу: вчинки персонажа; портрет; мова; монологи (зокрема й внутрішні), участь у діалогах; ставлення до нього інших персонажів; висловлювання про нього. Поетичні образи: образи-картини природи (пейзажі), образи-речі (описи), образи-емоції, поетичні мікрообрази; а також класифікація, заснована на конкретно-чуттєвому сприйнятті дійсності: зорові й слухові образи; образи, що виникли від дотику; образи, створені на відчутті смаку; образи, побудовані на відчутті запаху. Інші способи утворення образного опису. Домисел і вимисел в образі. «Вічні» та традиційні образи. Стереотип. Специфіка образів автора і читача.

Тема 7. Мова художнього твору. Засоби словотворчого вираження мовлення

Художній текст, контекст, підтекст. Характерні ознаки тексту: завершеність, мінливість смислу, відкритість для інтерпретації (співтворчість), зображений у творі світ поза текстом не існує.

Мова розмовна, літературна, поетична. Мова як універсальна система, що моделює дійсність, та її значення для літератури. Мова як образна форма мистецтва загалом і як власне словесно-мовленнєва форма літературно-художнього твору. Найважливіша функція мови – комунікативна. Мова розмовна та її діалектна основа. Літературна мова – унормована, прийнята в офіційному спілкуванні. Поетична мова – мова власне художньої літератури. Мова художнього твору з точки зору лінгвіста й літературознавця.

Лексичне багатство художньої мови (синоніми, антоніми, омоніми; архаїзми, історизми, неологізми; діалектизми, варваризми, макаронізми; просторіччя, вульгаризми, жаргонізми, професіоналізми, сленг).

Переносне значення слова (тропіка): метафора як головний троп, її функції, епітет і його різновиди, порівняння, інші різновиди тропів (метонімія, синекдоха, літота, гіпербола). Художня стилістика (риторика). Синтаксичні фігури (еліпсис, умовчання, інверсія, анафора, епіфора, рефрен, градація, паралелізм, антитеза і т. ін.), риторичні фігури (звертання, вигуки, запитання, оклики). Звукова організація художньої мови (фоніка) – алітерація, асонанс, звуконаслідування.

Тема 8. Основи віршування

Два опозиційні різновиди поетичного мовлення: вірш і проза. Походження й розвиток віршування. Чотири основні вчення в складі віршознавства: метрика, ритміка, строфіка, фоніка.

Системи віршування: метрична (антична) система, силабічна система, тонічна система, силабо-тонічна система, народнопісенне віршування.

Причини деканонізації класичного вірша. Гармонія і дисгармонія як домінанта класичного і некласичного вірша. Формування некласичного вірша. Дольник як перехідна форма. Літературний тонічний вірш, його відмінність від народного тонічного віршування. Акцентний (чисто тонічний) вірш.

Верлібр. Проблема верлібру. Три концепції метричної сутності, генезису й типології верлібру. Три типи вільного вірша: прозовірш, верлібр «правильний», «неправильний» верлібр.

ДОДАТКИ

Поняття про стопу – основну ритмічну одиницю віршового рядка. Види стоп (хорей, ямб, дактиль, амфібрахій, анапест).

Римування. Поняття про риму. Чоловіча, жіноча, дактилічна, гіпердактилічна клаузули. Рими (точні й неточні, прості, складені, прикінцеві та внутрішні, багаті й бідні). Римування (паралельне, перехресне, кільцеве, подвійне, потрійне, моноримне).

Строфа, її види. Строфічний й астрофічний різновиди вірша. Фактори, котрі визначають строфічне членування. Двовірш. Тривірш (терцет). Терцина. Чотиривірш (катрен). П'ятивірш, семивірш, дев'ятивірш. Спенсєрова строфа. Восьмивірш (октава, сициліана, тріолет). Одичний десятивірш. Сонет (італійський, французький, англійський; вінок сонетів).

Тема 9. Історичний характер розвитку літератури. Літературний процес

Література і суспільне життя. Поняття про художній поступ. Традиції і новаторство – два фактори художнього поступу. Проблема типологізації літературних явищ і феноменів. Стадіальний характер розвитку літератури. Поняття «літературний процес», «художній метод», «літературний напрям», «художній напрям», «художня система» «течія», «стиль».

Художній метод як категорія історична. Історично зумовлені зміни художніх методів і літературних напрямів. Розвиток художніх методів і літературних напрямів в епохи Відродження і Просвітництва.

Бароко. Характерні риси барокових творів. Класицизм як художній метод і літературний напрям. Риси класицизму в українській літературі. Сентименталізм, його характерні риси. Сентименталізм в українській літературі. Романтизм як тип художнього світосприйняття. Український романтизм: хронологічні межі, національні риси, митці-романтики. Реалізм як художній метод і літературний напрям. Етапи розвитку реалізму. Модернізм і його художні методи (символізм, імпресіонізм, футуризм, сюрреалізм). Інші явища модернізму (конструктивізм, «потік свідомості», примітивізм, театр абсурду). Постмодернізм. Проблеми постмодернізму в сучасній літературознавчій науці. Дискурс українського літературного постмодернізму.

ДОДАТОК Д

Змістовий обсяг дисципліни «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ»

Змістовий модуль 1

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

ТЕМА 1. Методика навчання української літератури як наукова дисципліна і навчальний предмет

Предмет методики викладання літератури, її складові частини і джерела розвитку. Зв'язок методики викладання літератури з іншими науками (педагогікою, психологією, літературознавством, мовознавством, мистецтвознавством, історією). Формування методики літератури як науки. Передісторія методики. Перші теоретичні узагальнення в галузі методики. Основні етапи розвитку української методики викладання літератури. Розвиток методики літератури на сучасному етапі.

ТЕМА 2. Учитель-словесник і його професійні риси

Загальнопедагогічні вимоги до вчителя: любов до дітей, знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання учнів, досконале володіння сучасними методами і прийомами навчання, вимогливість і повага до учнів, дисциплінованість, наполегливість, висока культура манер і поведінки. Найважливіші риси вчителя-словесника: любов до літератури, широка ерудиція, чітка орієнтація в літературному процесі, детальне знання текстів художніх творів і літературно-критичних праць, уміння виразно читати і навчати виразного читання, висока мовна культура. Проблеми педагогічного спілкування вчителя з учнями на уроках літератури.

ТЕМА 3. Шкільний курс з української літератури

Специфіка української літератури як навчального предмета, в якому поєднуються наука й мистецтво. Емоційність сприймання

ДОДАТКИ

літератури та її викладання в школі. Наукове обґрунтування змісту предмета, характеристика навчальної програми, її структура, процес вдосконалення. Поняття теорії літератури в програмі. Літературна критика в програмі. Визначення вимог до знань і умінь учнів. Творчий характер програми. Календарно-тематичне планування.

ТЕМА 4. Особливості сприймання художньої літератури

Художнє сприймання творів літератури як психолого-педагогічний процес. Тріада: митець – твір – читач, важливість кожного її складника. Проблема творчості у процесі роботи над художнім текстом. Класифікація особливостей художнього сприймання. Молодший підліток як читач. Літературний розвиток у старшому підлітковому віці. Літературний розвиток старшокласників. Читання твору і його види.

ТЕМА 5. Форми навчання літератури

Урок – основна форма навчально-виховної роботи вчителя з учнями. Своєрідність уроків літератури. Забезпечення на уроці єдності навчання, виховання й літературного розвитку школярів. Взаємозв'язок на уроках фронтальних, групових та індивідуальних форм навчальної роботи. Диференціація та індивідуалізація завдань. Внутрішня цілісність уроку. Характеристика основних елементів уроку: а) перевірка виконання домашнього завдання; б) вивчення нового матеріалу; в) закріплення вивченого на уроці; г) підсумки уроку і завдання додому.

Типи уроків літератури: урок вивчення нового матеріалу; урок повторення, закріплення та систематизації знань; урок-бесіда з позакласного читання; урок написання твору. Проблема типології уроків літератури: класифікація на основі характеру дидактичних завдань, форм і методів роботи, характеру матеріалу, що вивчається, рівнем пізнавальних здібностей школярів. «Нестандартні» уроки: уроки-конкурси, диспути, конференції, уроки-вікторини, уроки-екскурсії. Їхня роль і місце в літературній освіті учнів.

ТЕМА 6. Методи і прийоми навчання літератури

Поняття про методи і прийоми навчання. Дискусії з питань методів навчання літератури: думки відомих учених В. Голубкова, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, М. Кудряшова. Класифікація методів навчання В. Неділька і Є. Пасічника: методи лекції, бесіди, самостійної роботи учнів. Взаємопроникнення елементів одного методу в інший. Вибір учителем методів і прийомів навчання у процесі підготовки до уроків. Удосконалення відомих і пошуки нових методів і форм навчання.

ТЕМА 7. Використання наочності та технічних засобів навчання

Роль наочності і її місце у викладанні літератури. Види наочності: предметна, образна, словеснообразна, умовно-схематична, динамічна, синтетична. Специфіка використання картин, ілюстрацій до художніх творів, портретів письменників. Види ТЗН. Методика використання фонозаписів, екранних посібників, навчальних телепередач.

ТЕМА 8. Розвиток зв'язного мовлення та творчих здібностей школярів

Форми мовлення і їхні психологічні особливості. Розвиток усного й писемного мовлення школярів: відповіді на запитання в процесі бесіди, переказування змісту твору, висвітлення окремих питань у процесі опитування, виголошення рефератів, читання за ролями і т.д.

Розвиток писемного мовлення: відповіді на запитання, письмові роботи учнів. Класифікація письмових робіт, види письмових робіт. Перевірка й оцінювання контрольних робіт учителем. Робота над виправленням допущених помилок і недоліків. Взаєморецензування письмових робіт учнями.

Змістовий модуль 2 ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМ МАТЕРІАЛОМ

ТЕМА 1. Аналіз художнього твору в школі

Основи аналізу літературного твору. Хвиби у сприйманні твору. Основні складники твору (змісту і форми). Єдність чи взаємодія змісту і форми. Принципи аналізу літературного твору. Види аналізу: соціологічний, психологічний, естетичний, формальний, біографічний, порівняльний, структурний. Шляхи аналізу літературного твору: цілісний, композиційний, пообразний, проблемно-тематичний, аналіз твору на комплексній основі. Вибір шляху аналізу.

ТЕМА 2. Вивчення біографії письменника

Принципи вивчення біографії. Джерела вивчення життєвого і творчого шляху письменника. Форми і методи вивчення біографії. Розкриття біографії письменника в єдності з його творчістю.

ТЕМА 3. Аналіз образів-персонажів

Завдання аналізу образів-персонажів. Процес формування вмінь характеризувати образи-персонажі. Знайомство школярів із засобами творення образу. Індивідуальні та колективні персонажі. Добір матеріалу для характеристики. Естетична сутність образу-характера. Поєднання конкретно-історичного та загальнолюдського. Робота над портретом. Проблема автора в художньому творі.

ТЕМА 4. Оглядові теми

Огляди літературного періоду. Вступні та підсумкові частини курсу, узагальнювальні теми, що висвітлюють етапи розвитку української літератури. Оглядові теми як підготовка до сприйняття монографічних тем. Методи вивчення огляду літературного періоду. Оглядові уроки з вивчення творчості письменника.

ТЕМА 5. Жанрово-родова специфіка у вивченні літератури

Врахування жанрової природи художнього твору – неодмінна умова ефективності його аналізу. Вивчення епічних творів: особливості їх сприймання учнями; усвідомлення сюжету, його зв'язків із позасюжетними елементами; з'ясування авторської позиції; характеристика образів і засобів їх створення, аналіз композиції, оцінка твору критикою, визначення місця твору в спадщині митця та в літературному процесі. Різноманітність методичних прийомів і форм роботи.

Вивчення ліричних творів: особливості їх сприймання, особливості будови (строфіка, ритміка). Методичні прийоми і форми роботи: підготовка до сприймання, виразне читання твору, літературознавчий і виконавський аналіз твору.

Вивчення драматичних творів: особливості їх сприймання, особливості будови (поділ на дії, картини і яви, авторські ремарки). Методичні прийоми і форми роботи: усний опис уявних декорацій та окремих мізансцен; виразне читання п'єси; літературознавчий аналіз, читання за ролями, перегляд кінофільмів, театральних вистав. Повідомлення про сценічну історію твору.

Вивчення фольклорних жанрів. Казки, їх сприймання, аналіз, розказування і читання казок, інсценізування. Прислів'я і приказки, їх спільність і відмінність. Зіставлення з життєвими фактами. Письмові роботи учнів на основі прислів'їв і приказок. Загадки, їхня побудова, образність. Навчання школярів складати загадки. Ігри на розгадування загадок. Народні пісні та думи, їхня побудова, види виконання. Коментоване прослуховування фонозаписів пісень і дум.

ТЕМА 6. Мовні та стилістичні підходи до вивчення літератури

Особливості вивчення художніх творів в контексті конкретної художньої системи: шкільний аналіз барокових, романтичних, реалістичних, модерністських (імпресіоністичних, експресіоністичних, екзистенціальних, символістських, неоромантичних), постмодерністських творів. Особливості компаративного вивчення шкільного курсу літератури (теоретичні аспекти, критерії підбору творів, методичні рівні). Мовно-стильовий аналіз художнього твору.

ТЕМА 7. Вивчення теорії літератури й літературно-критичних праць

Значення літературно-критичних праць для розвитку в учнів логічного й образного мислення під час вивчення літератури. Методика роботи над літературно-критичними працями: а) у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменника; б) під час аналізу художнього твору; в) під час з'ясування явищ літературного процесу (врахування жанрової своєрідності твору, визначення концепції автора, складання плану, тез чи конспекту), написання і виголошення рефератів.

Місце елементів теорії літератури в шкільній програмі. Система понять з теорії літератури в середніх і старших класах. Основні прийоми засвоєння понять: первинні спостереження учнями у процесі вивчення художнього твору, теоретичні визначення понять, оперування відомими поняттями під час висловлювань оціночних суджень про художній твір, розширення й поглиблення понять у наступних класах.

ТЕМА 8. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв

Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення літератури. Вимоги до здійснення міжмистецьких зв'язків. Вивчення української літератури у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом, музикою, творами кіно й театру. Специфічні методи й прийоми здійснення міжпредметних зв'язків.

ТЕМА 9. Позакласна робота з літератури

Значення позакласної роботи для літературно-естетичного розвитку учнів. Види позакласної роботи і методика її проведення: позакласне читання учнів, літературні гуртки, студії, літературні ранки і вечори, читацькі конференції і диспути, літературне краєзнавство, збирання фольклору, літературні екскурсії, культпоходи, шкільні літературні музеї, шкільна літературна преса.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва змістових модулів і тем	Кількість годин								
	Денна форма					Заочна форма			
	усього	Л	П	Л	с.р.	усього	л	п	с.р.
Модуль 1									
Змістовий модуль 1									
Загальнотеоретичні основи викладання літератури в школі									
ТЕМА 1. Методика навчання української літератури як наукова дисципліна і навчальний предмет	10	2	2		6	12	2		10
ТЕМА 2. Учитель-словесник і його професійні риси	5	1			4	5			5
ТЕМА 3. Шкільний курс з української літератури	16	2	4		10	8	2	2	8
ТЕМА 4. Особливості сприймання художньої літератури	5	1			4	5			5
ТЕМА 5. Форми навчання літератури	22	2	4		16	19	2	2	17
ТЕМА 6. Методи і прийоми навчання літератури	14	2	2		10	10			10
ТЕМА 7. Використання наочності й технічних засобів навчання	9	2	2		5	7			7
ТЕМА 8. Розвиток зв'язного мовлення та творчих здібностей школярів	9	2	2		5	8			8
Разом за змістовим модулем 1	90	14	16		60	75	6	4	65

Назва змістових модулів і тем	Кількість годин								
	Денна форма					Заочна форма			
	усього	Л	П	Л	с.р.	усього	л	п	с.р.
Змістовий модуль 2									
Основні напрями роботи з навчальним матеріалом									
ТЕМА 1. Аналіз художнього твору в школі	16	4		4	8	12	2		10
ТЕМА 2. Вивчення біографії письменника	9		2		7	7		2	5
ТЕМА 3. Аналіз образів-персонажів	9		2		7	6			6
ТЕМА 4. Оглядові теми	8	2			6	10			10
ТЕМА 5. Жанрово-родова специфіка у вивченні літератури	15	4	2	2	7	12	2		10
ТЕМА 6. Мовні та стилістичні підходи до вивчення літератури	10		2		8	8			8
ТЕМА 7. Вивчення теорії літератури та літературно-критичних праць	9	2			7	9		2	7
ТЕМА 8. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв	6		2		5	8			8
ТЕМА 9. Позакласна робота з літератури	6	2			5	7			7
Разом за змістовим модулем 2	90	14	10	6	60	75	2	2	71

ДОДАТОК Е

СХЕМИ АНАЛІЗУ ТВОРІВ РІЗНИХ РОДІВ І ЖАНРІВ

Схема аналізу ліричного твору

1. Автор, його місце в літературі.
2. Тематичне спрямування всієї творчості.
3. Які життєві обставини дали імпульс для написання твору (якщо відомо).
4. Назва твору (алегорична, метафорична, символічна, сюжетна, образна (чи ні), інтригуюча (чи ні)).
5. Тема поезії та провідні мотиви.
6. Ідея.
7. Жанр.
8. Композиція (якщо є).
9. Ліричний герой.
10. Образи, символи (якщо є) твору.
11. Сюжетні лінії (якщо є).
12. Настрій (мінор, мажор).
13. Художні засоби.
14. Віршований розмір, рима.
15. Місце твору в доробку поета.
16. Його актуальність на сьогодні.
17. Ваші роздуми та почуття, нав'язані поезією.

Схема аналізу ліричного твору

1. Короткі відомості про автора (ті, що допомагають краще зрозуміти специфіку цього твору).
2. Історія написання твору.
3. Жанр твору. Вид лірики (інтимна, пейзажна, громадянська, релігійна, філософська тощо).
4. Провідний мотив твору.
5. Композиція твору.
6. Ключові образи твору.
7. Які мовні засоби сприяють емоційному наснаженню твору (лексика, тропи, фігури, фоніка тощо).
8. Віршування (види рим, спосіб римування, віршовий розмір, вид строфи), його роль у розкритті провідного мотиву твору.
9. Підсумок.

Схема аналізу ліричного твору (За О. Астаф'євим та О. Ковальчуком)

1. У межах якої художньої схеми народився цей твір?
2. Спектр мотивів (які домінують серед них)?
3. Особливості конфліктної ситуації. Пафос твору. Жанр та родова домінанта твору.
4. Ліричний «Сюжет» і своєрідність його розгортання:
 - сюжет епічного плану;
 - сюжет як плин почуттів автора;
 - сюжет як символіко-міфологічна модель;
 - «нереалізований» сюжет (одномоментний вибух почуттів).
5. Композиція твору як поділ на окремі змістові блоки й елементи композиції (діалоги, фрагменти пейзажу, портрети). Композиційна функція тропів і синтаксичних фігур.
6. Автор, автор-оповідач, ліричний герой твору, герой та персонажі й інші форми вираження авторської свідомості.
7. Особливості мовно-образної організації твору та її зв'язок з окремими композиційними частинами.
8. Ритм і метр (а також: строфіка, фоніка, способи римування).
9. Місце поезії у творчості письменника, у межах течії, школи, групи, у національній літературі загалом.

Схема аналізу ліричного твору (За О. Кучерявою)

1. Вид поезії.
2. Тема твору.
3. Філософічність, психологізм поезії.
4. Сюжетна основа твору (якщо вірш сюжетний).
5. Ліричний герой: хто він?
6. Який образ є внутрішнім стрижнем твору?
7. Чи є в поезії символи? Їхнє значення.
8. Які мовні засоби сприяють емоційному наснаженню твору (епітети, метафори, антитеза, порівняння, здрібнілі форми, окличні та запитальні речення, діалог, три крапки тощо)?
9. Віршований розмір, особливості рими.
10. Своєрідність художньої форми, художня деталь.
11. Яке почуття домінує у вірші (сповідь, зізнання)?
12. Як досягає автор динаміки образу?
13. Авторська оцінка зображуваного.
14. Цілісність твору.
15. Духовно-естетична цілісність твору.

Аналіз поезії

1. Тематична приналежність поезії (громадянська, філософська, інтимна, пейзажна).
2. Жанр ліричного твору (елегія, ідилія, ода, медитація тощо).
3. Мотиви та лейтмотив поезії. Її ідейний зв'язок з іншими творами у збірці, періоді творчості, спадині митця.
4. Будова поезії, строфіка, розмір, римування.
5. Особливості поетичної мови: фоніка – тропіка – синтаксис.

Схеми аналізу віршованих творів (А. Козлов, В. Козлов)

А) ВІРШ, ПІСНЯ, СОНЕТ

1. Назва.
2. Епіграф.
3. Розмір і система віршування.
4. Засоби творення – мовні, мовно-поетичні.
5. Рід літератури.
6. Найвиразніші засоби образності, образи й характери людей чи суспільних (природних явищ) тощо.
7. Тема, проблема, ідея твору.
8. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

Б) ОДА, БАЛАДА

1. Назва.
2. Засоби та прийоми творення (загальна характеристика).
3. Форма (будова), композиція твору.
4. Образи й характери людей та яви.
5. Система образів і сюжет.
6. Тема й тематика.
7. Проблема і проблематика.
8. Ідея та ідейний зміст.
9. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

В) ПОЕМА

1. Назва.
2. Мовно-нормативні та мовно-поетичні засоби.
3. Загальна темпоритмічна характеристика.
4. Форма і композиція твору.
5. Повноцінні і всебічні характеристики героя чи антигероя.

6. Загальна характеристика другорядних дійових осіб (персонажів).
7. Система образів і сюжет.
8. Конфлікт твору і його основні елементи.
9. Тема і тематика.
10. Проблема та ідея твору.
11. Проблематика та ідейне багатство.
12. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

Аналіз творів великих та середніх епічних форм (роман, повість, поема) (Т. Крайнікова)

1. Історія написання.
2. Життєва основа й тема твору.
3. Жанрові особливості тексту.
4. Образна система. Групування персонажів. Образи як виразники та носії ідеї.
5. Сюжет твору, взаємозв'язки сюжетних ліній. Позасюжетні елементи (ліричні відступи, вставні новели тощо), їх функціонування в структурі художнього тексту.
6. Роль пейзажу та інтер'єру в композиції твору.
7. Пафос твору.
8. Мова твору.

Аналіз творів малої прози (оповідання, етюд, новела, нарис)

1. Жанр твору.
2. Тема.
3. Авторський контекст та образна система. Ідейна спрямованість.
4. Особливості сюжету та композиції.
5. Мовно-стилістична майстерність автора.

Схема аналізу прозового твору (А. Козлов, Р. Козлов)

Під час аналізу прозових творів акценти зміщуються на образи, систему образів, конфлікт, тематику, повноцінність і багатогранність образів тощо, а тому рекомендуємо приблизно такі схеми (параметри) аналізу.

ДОДАТКИ

Новела, оповідання

1. Назва.
2. Скільки і які епізоди, події зображені.
3. Якими основними засобами і прийомами творяться образи чи характери людей?
4. Характери чи образи основних персонажів (героя й антигероя повніше).
5. Тема твору.
6. Проблема та ідея твору.
7. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

Повість

1. Назва.
2. Загальна характеристика засобів та прийомів творення.
3. Форма й композиція твору.
4. Усебічний і повний аналіз особи героя чи антигероя (або й обох у порівнянні).
5. Загальна характеристика інших дійових осіб (персонажів) – система образів.
6. Характер конфлікту.
7. Тема й тематика.
8. Проблема і проблематика.
9. Ідея та ідейний зміст.
10. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

Роман, роман-трилогія, роман-епопея

1. Назва (повний аналіз).
2. Загальна характеристика засобів.
3. Загальна характеристика прийомів з виокремленням найважливішого чи найважливіших прийомів.
4. Форма твору й головні сюжетні лінії.
5. Композиція і сюжет.
6. Найповніший аналіз героя та антигероя і, за наявності обох, зіставлення.
7. Окремі характеристики другорядних персонажів і тих груп, що стоять за героєм та антигероєм.

8. За наявності, характеристики сил, що не мають чітко визначеної схильності ні до позитивного, ні до негативного начал.
9. Система образів і конфлікт.
10. Тема й тематика.
11. Проблема і проблематика.
12. Ідея та ідейне багатство.
13. Цінність твору (художня, естетична, суспільна).

Схема аналізу епічного твору (Н. Косенко)

1. Автор, його місце в літературі.
2. Автобіографічні та біографічні відомості, пов'язані з життєвою основою твору.
3. Соціальні умови, у яких був написаний твір.
4. Назва твору (алегорична, метафорична, символічна, сюжетна, влучна (чи ні), образна (чи ні) та ін.).
5. Жанрові особливості.
6. Тема.
7. Ідея.
8. Художній конфлікт (соціальний, побутовий, психологічний).
9. Композиція (експозиція, зав'язка конфлікту, розвиток дії, кульмінація, розв'язка конфлікту).
10. Правда та художній вимисел.
11. Проблематика твору.
12. Аналіз художніх образів.
13. Мова автора як своєрідність його індивідуального почерку та ліричні відступи.
14. Народність твору.
15. Роль твору в суспільному житті свого часу.
16. Актуальність його для сучасників.
17. Вплив яких відомих вам авторів відчувається (чи ні) в цьому творі.
18. Відгуки критиків та інших діячів мистецтва.
19. Екранізація та сценічні постановки (якщо є). Чим авторський задум відрізняється від режисерського втілення?
20. Мої думки з приводу прочитаного.

ДОДАТКИ

Схема аналізу епічного і драматичного твору

1. Короткі відомості про автора (ті, що допомагають краще зрозуміти специфіку твору).
2. Історія написання і видання твору.
3. Жанр.
4. Життєва основа (ті реальні факти, які стали поштовхом і матеріалом твору).
5. Тема, ідея, проблематика.
6. Композиція твору, конфлікт, особливості сюжету, їхня роль у розкритті проблем.
7. Роль позасюжетних елементів (авторських відступів, описів, епіграфів, присвят, назви твору тощо).
8. Система образів, їхня роль у розкритті проблем твору. Художні деталі.
9. Мовностильова своєрідність твору (на рівні лексики, тропів, синтаксичних фігур, фоніки, ритміки).
10. Підсумок (художня цінність твору, його місце в доробку автора та в літературі, сприймання твору в добу письменника та його сучасне прочитання).

Аналіз п'єси

1. Жанр твору.
2. Ідейно-тематична основа п'єси.
3. Сюжет п'єси. Сутність конфлікту. Роль авторських ремарок.
4. Образи-персонажі. Прийоми творення характерів п'єси.
5. Мова персонажів.

Схема аналізу художніх образів (Н. Косенко)

1. «Анкетна» характеристика героя (Хто? Звідки? Якого роду? Чим займається?)
2. Персонаж епізодичний, другорядний чи головний.
3. Чи є в нього прототип?
4. Портрет героя (відповідність чи невідповідність його внутрішньому світу).
5. Характер персонажа поданий у розвитку чи епізодично.
6. Соціальне звучання образу.

7. Пов'язані з цим героєм проблеми, які порушує автор.
8. Психологічна складність характеру (духовне багатство, моральна краса чи потворність, їхнє співвідношення в душі героя).
9. Місце і роль персонажа в сюжеті. Чи пов'язаний він з іншими героями (зв'язком кармічним (життєвим), емоційним, духовним)?
10. Мова як засіб самовираження персонажа.
11. Ставлення до нього інших дійових осіб.
12. Ставлення автора до свого героя.
13. Актуальність проблем, порушених письменником через цей персонаж.
14. З якими відомими вам героями перегукується образ цього твору? Що в них спільного, а що відмінного?
15. Моє сприймання героя.
16. Пантонімічне представлення персонажа.

ДОДАТОК Ж

Додаток Ж.1

Орієнтовна схема аналізу уроку української літератури для студентів-філологів під час проходження педагогічної практики

1. Попередні дані про урок, учителя:
 - дата, клас, предмет, практикант;
 - місце проведення уроку, умови;
 - тема, мета, комплексні завдання уроку.

2. Послідовність проведення аналізу:
 - місце уроку в системі уроків теми, розділу, курсу, програми;
 - тип і структура уроку;
 - логічна послідовність окремих етапів уроку;
 - підбиття підсумків.

3. Аналіз уроку літератури з боку змісту:
 - відповідність змісту уроку вимогам програми;
 - аналіз наукових і теоретичних положень, тверджень, ідей, понять, дібраних для ілюстрації теорії (їхня адекватність теорії, доступність для усвідомлення й закріплення, різноманітність, змістовність), їхні виховні можливості;
 - можливості здійснення завдань морального, трудового, естетичного виховання, профорієнтації, активної життєвої позиції на матеріалі змісту року;
 - забезпечення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
 - збагачення словникового запасу учнів, робота з розвитку усного й писемного мовлення, культура мовлення вчителя й учнів;
 - робота з формування вмій і навичок свідомого швидкого й виразного читання;
 - використання на уроці додаткової літератури, бібліографії за цією темою;
 - зміст і обсяг домашнього завдання.

4. Аналіз уроку з точки зору методики викладання літератури:

– шляхи активізації розумової діяльності учнів на уроці, навчання складати тези, конспекти, рецензії, працювати з підручниками, довідниками, періодикою, творами письменників, формування учнівського самоконтролю, уміння оцінювати власні дії і знання та знання товаришів, висловлювати власну думку про творчість окремих авторів, окремі твори;

– індивідуалізація та диференціація знань для учнів, організація ефективного контролю за їхніми знаннями, мотивація оцінювання знань;

– прийоми підготовки учнів до роботи над домашніми завданнями.

5. Аналіз уроку з психолого-педагогічного боку:

– психологічна сумісність учителя та учнів, психологічний клімат класу, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів на уроці;

– педагогічний такт учителя, культура стосунків учнів і вчителя, культура їхньої мови, зовнішній вигляд, уміння спілкуватись, культура праці;

– доцільність і ефективність диференційованого підходу до учнів, етика стосунків, традиції, взаєморозуміння під час формування особистості учня.

6. Загальні висновки про урок.

7. Пропозиції і рекомендації.

Додаток Ж.2

Схема комплексного аналізу уроку зарубіжної літератури

1. Тема уроку. Точність і обґрунтованість її формулювання.
2. Усвідомлення місця теми уроку в курсі, у програмі в цілому. Здійснення ретроспективних і перспективних зв'язків.
3. Основна мета, завдання уроку, їхня обґрунтованість. Відповідність мети й завдань уроку концепції програми.
4. Відповідність змісту уроку і педагогічної техніки меті й завданням, концепції змісту освіти, дидактичній системі.
5. Ефективність реалізації мети і завдань уроку у процесі його проведення.
6. Організація роботи: повідомлення теми, мети й завдань уроку, готовність учнів до виконання завдань, що поставлені на уроці (наявність знань, умінь, навичок, без котрих ці завдання не можуть бути вирішені, наявність текстів, необхідних довідкових матеріалів, словників тощо).
7. Обладнання уроку: змінні стенди й виставки, портрет письменника, ілюстрації до літературного твору, що вивчається.
8. Структура уроку. Основні навчальні ситуації уроку. «Переходи» від однієї навчальної ситуації до іншої, чіткість узагальнень до кожної навчальної ситуації і кінцевих висновків. Композиційна цілісність уроку.
9. Тип уроку.
10. Форма проведення уроку.
11. Літературознавча концепція уроку. Критерії відбору історико-літературного матеріалу. Фактична і літературознавча точність.
12. Відповідність методів і прийомів навчання меті і змісту уроку, віковим та індивідуальним особливостям сприймання учнів.
13. Використання різних форм, методів, прийомів, засобів навчання, їхня ефективність.
14. Засоби опрацювання художнього твору, обрані вчителем (види читання, шляхи аналізу й інтерпретації).

15. Характер і умови роботи з текстом (знання тексту учнями, вміння його застосовувати, свідомість вибору способів опрацювання тексту, умови реалізації засобів опрацювання, ініціювання проблемних ситуацій, їх розв'язання тощо).

16. Формування знань, умінь, навичок відповідно до вимог програми).

17. Формування читацьких здібностей учнів.

18. Розвиток різних аспектів читацького сприймання: емоційного відгуку, активності й об'єктивності читацької уяви, здатності до розуміння змісту твору на рівні репродуктивному, аналітичному, синтетичному, побудови художньої форми, на рівні деталі й композиції.

19. Формування літературно-творчих здібностей учнів.

20. Розвиток психологічних особливостей особистості (емоцій, почуттів, пам'яті, мислення, уяви, асоціацій).

21. Формування когнітивних, креативних, організаційних рис учнів.

22. Формування спеціальних умінь, пов'язаних з аналізом художнього твору.

23. Вивчення питань теорії літератури. Обсяг теоретико-літературних знань учнів і вміння застосувати їх у процесі аналізу художнього твору.

24. Розвиток мовлення учнів. Обсяг усної і письмової мови учнів.

25. Здійснення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

26. Види діяльності учителя й учня. Обсяг репродуктивної, творчої, дослідницької діяльності.

27. Поєднання колективних, групових та індивідуальних форм навчання під час уроку.

28. Самостійна робота учнів на уроці, навчання прийомам самостійної роботи.

29. Засоби актуалізації базових знань учнів.

30. Системність уроку: системність подання історико-літературного матеріалу, формування теоретичних понять, використання методів і прийомів тощо.

31. Як оцінювалися знання учнів на уроці? Чи володіє учитель усім арсеналом заохочування, чи сприяє вихованню інтересу до предмета?

ДОДАТКИ

Використання педагогічного діагностування, системи відстеження і контролю за результатами навчання. Застосування критеріїв оцінювання знань, умінь, навичок учнів.

32. Характер, обсяг і відповідність матеріалу домашнього завдання рівню підготовки учнів. У якій мірі вирішуються завдання закріплення вивченого та підготовки учнів до вивчення нового матеріалу?

33. Обсяг завдань на випередження.

34. Формування рефлексивних здібностей учнів.

35. Використання наочності і технічних засобів навчання. Види наочності, їх функції.

36. Темп уроку. Емоційна атмосфера уроку.

37. Педагогічний такт учителя, його вміння установити дисципліну, знайти контакт з дітьми. Способи активізації пізнавальної діяльності учнів. Мова учителя.

38. Роль учителя й учнів в уроці. Риторика взаємодії учителя й учня. Форми співпраці. Основи взаємодії: авторитарні, діалогові тощо.

39. Вибір принципів навчання (індивідуальності, цілісності, доступності, свідомості й активності, систематичності, послідовності, міцності, науковості, зв'язку теорії з практикою) і навчального процесу (визначення власної мети уроку учнями, вибору індивідуальної навчальної траєкторії, міжпредметних основ навчального процесу, продуктивності навчання, первинності навчальної продукції учнів, ситуативності навчання, навчальної рефлексії).

40. Поєднання екстенсивних і інтенсивних форм навчання.

41. Шляхи оптимізації навчального процесу. Використання інновацій.

42. Освітні й розвивальні результати уроку. Яка зі складових уроку: дидактична, літературознавча, психолого-педагогічна, комунікативна – була основною?

ДОДАТОК 3

Змістовий обсяг «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ XX – XXI ст.»

Модуль	Тема	Кількість годин, відведених на:		
		Лекції	Семінарські заняття	СРС
Змістовий модуль 1. Загальні тенденції розвитку української літератури першої половини XX ст.				
I	Тема 1. Проблема періодизації української літератури XX–XXI ст. Тенденційність літературознавчих досліджень	2		8
	Тема 2. Особливості українського модернізму	2	2	6
	Тема 3. Імпресіонізм і експресіонізм в українській літературі	2	2	6
	Тема 4. Символізм і неоромантизм в українській літературі	2	2	6
	Тема 5. Трансформації реалізму в умовах XX ст. Соціалістичний реалізм. Неореалізм В. Винниченка	2		6
	Тема 6. Український авангардизм. Футуризм і конструктивізм в українському літературному процесі	2	4	7
	Тема 7. Екзистенціальні мотиви в українській літературі XX–XXI ст.	2	2	8
	Тема 8. Особливості творчості поетів-неокласиків			7
	Тема 9. Сюрреалізм у вітчизняній художній літературі	2	2	6
	Усього	16	14	60

ДОДАТКИ

Модуль	Тема	Кількість годин, відведених на:		
		Лекції	Семінарські заняття	СРС
Змістовий модуль 2. Особливості літературного процесу другої половини ХХ ст.				
	Тема 1. Шістдесятництво як культурно-історичний феномен		2	2
	Тема 2. Київська школа поетів	2	1	2
	Тема 3. Нью-Йоркська група	2	1	2
	Тема 4. Творчість вісімдесятників	2	2	2
	Усього	6	6	12
Змістовий модуль 3. Літературний процес 90-х років ХХ – поч. ХХІ ст.: жанрово-стильове різноманіття				
	Тема 1. Загальні тенденції розвитку української літератури к. ХХ – поч. ХХІ ст. Особливості українського постмодернізму	2		8
	Тема 2. Особливості розвитку української прози 80-х років ХХ ст. – поч. ХХ ст.	2	2	8
	Тема 3. Сучасна українська есеїстика		2	7
	Тема 4. Основні тенденції сучасної української поезії	2	2	8
	Тема 5. Сучасний український детектив			7
	Тема 6. Специфіка розвитку сучасної вітчизняної драматургії		2	8
	Усього	6	8	46
Змістовий модуль 4. Сучасний літературний процес: стан, проблеми, перспективи				
	Тема 1. Жанрово-тематичне і стильове різноманіття творчості Марії Матіос	2	2	7
	Тема 2. Концепція української історії у творах сучасних письменників	2	2	6

Модуль	Тема	Кількість годин, відведених на:		
		Лекції	Семінарські заняття	СРС
	(Романа Іваничука, Оксани Забужко, Василя Шкляра, Юрія Винничука)			
	Тема 3. Постмодерністський карнавал Юрія Андруховича	2		6
	Тема 4. Альтернативна історія у творах Василя Кожелянка	2		7
	Тема 5. «Підлітково-дитяча література». Творчість Тетяни Малярчук, Любка Дереша, Ірени Карпи, Макса Кідрука, Софії Андрухович	2	2	7
	Тема 6. Українська фантастика. Творчість Марини і Сергія Дяченків. Містицизм у творах Марини Гримич, Галини Пагутяк	2	2	7
	Усього	12	8	40

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
XX–XXI ст.»

Змістовий модуль 1.
Загальні тенденції розвитку української літератури
першої половини XX ст.

ТЕМА 1. Проблема періодизації української літератури XX–XXI ст. Тенденційність літературознавчих досліджень

Суспільно-політичний, історичний, мистецький контексти розвитку української літератури XX–XXI ст. Проблеми дослідження літератури зазначеного періоду (історико-літературна, генераційна, ідейно-світоглядна, територіальна). Спроби класифікації і періодизації української літератури XX–XXI ст. Основні тенденції літературознавчих досліджень на сучасному етапі.

ТЕМА 2. Особливості українського модернізму

Основні етапи розвитку українського модернізму. Відмінність від західноєвропейського варіанту. Фактори, що визначали основні тенденції розвитку. Розвиток течій раннього модернізму (неоромантизм, символізм, імпресіонізм), їхня взаємодія з тенденціями реалізму й авангардизму. Еволюція стильових систем лірики за Олександром Астаф'євим.

ТЕМА 3. Імпресіонізм і експресіонізм в українській літературі

Художньо-естетичні засади імпресіонізму. Імпресіоністична манера письма М. Коцюбинського. імпресіоністичні риси у творах Григорія Косинки, Миколи Хвильового. Основні здобутки українського експресіонізму. Творчість В. Стефаника, О. Турянського в контексті експресіонізму.

ТЕМА 4. Символізм і неоромантизм в українській літературі

Мистецькі принципи неоромантизму. Ранній неоромантизм (Леся Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський), неоромантизм 20-30-х років XX ст. (Микола Хвильовий, Ю. Яновський). Взаємозв'язки неоромантизму й символізму (творчість Олександра Олеся, М. Вороного).

ТЕМА 5. Трансформації реалізму в умовах ХХ ст. Соціалістичний реалізм. Неореалізм В.Винниченка

Неореалізм В. Винниченка: поєднання традицій і новаторства.

Соціалістичний реалізм як художній вияв ідеології тоталітарного режиму. Взаємодія соцреалізму й неоромантизму в творах О. Довженка, М. Стельмаха, О. Гончара. Драматизм долання ідеологічних штампів. Рецидиви соцреалізму в сучасній українській культурі, в так званому нацреалізмі.

ТЕМА 6. Український авангардизм. Футуризм і конструктивізм в українському літературному процесі

Авангардизм як провідний художній напрям в європейській культурі ХХ ст., складність його утвердження в українській культурі та літературі. Течії авангардизму в українській літературі (експресіонізм, футуризм, сюрреалізм, естетика екзистенціалізму й абсурду). Футуризм як течія мистецького авангардизму, його утвердження в Італії (Т. Марінетті), Росії (І. Сєверянін, В. Хлебніков, В. Маяковський, брати Бурлюки). Джерела українського футуризму. Українські футуристичні угруповання – «Фламінго», Аспанфут, «Нова генерація», участь у них письменників Гео Шкурупія, О. Слісаренка, М. Терещенка, М. Ірчана, М. Бажана, художників В. Меллера, К. Малевича). Еволюція українського футуризму у творчості М. Семенка.

ТЕМА 7. Екзистенціальні мотиви в українській літературі ХХ-ХХІ ст.

Зародження і формування філософської системи екзистенціалізму. Мегаконцепти «філософії існування». Екзистенціальні мотиви в українській літературі. Основні етапи розвитку українського екзистенціалізму. Художні особливості української екзистенціальної прози: національно-екзистенціальна література (Іван Багряний, Роман Андрияшик, Ліна Костенко); інтелектуальна проза (В. Підмогильний, М. Могілянський, Є. Плужник, В. Домонтович); психологічна проза (М. Матіос).

ТЕМА 8. Особливості творчості поетів-неокласиків

Мистецька позиція неокласиків (М. Зеров, П. Филипович, М. Драй-Хмара, Юрій Клен, М. Рильський) в умовах утвердження соціалістичного реалізму. Провідні теми й мотиви творчості неокласиків (значення культури в розвитку суспільства, любовна та еротична лірика, психологізований пейзаж). Версифікаційні особливості поезії

ДОДАТКИ

неокласиків. Розвиток жанру сонета. Значення перекладацької спадщини неокласиків. Значення літературознавчої спадщини неокласиків, суголосність їхніх творчих пошуків із ідеями представників російської формальної школи в літературознавстві.

ТЕМА 9. Сюрреалізм у вітчизняній художній літературі

Модифікації сюрреалізму в межах модернізму й авангардизму. Засвоєння традицій європейського сюрреалізму в українському письменстві ХХ ст. Сюрреалістичні елементи у творчості Богдана-Ігоря Антонича, Василя Барки. Естетика сюрреалізму у творах представників Нью-йоркської групи. Сюрреалізм у сучасній українській прозі.

Змістовий модуль 2.

Особливості літературного процесу другої половини ХХ ст.

ТЕМА 1. Шістдесятництво як культурно-історичний феномен

«Шістдесятництво» як унікальне мистецьке і громадсько-політичне явище в Україні 60-х років ХХ ст.; Друге українське Відродження ХХ ст. Суспільно-політичний контекст, світоглядні орієнтири, здобутки в різних сферах духовного життя українців. Творчість письменників-шістдесятників Л. Костенко, Р. Андрияшика, В. Дрозда, Д. Павличка, В. Симоненка, В. Стуса: традиції і новаторство, мистецькі здобутки.

ТЕМА 2. Київська школа поетів

«Київська школа поезії» як літературне угруповання українських поетів покоління після шістдесятників, що виникло наприкінці 1960-тих – на початку 1970-тих. Творчість представників (Василя Голобородька, Віктора Кордуна, Василя Рубана, Миколи Воробйова, Михайла Саченка). Експерименти зі змістом і формою поезії. Міфологічність світосприйняття.

ТЕМА 3. Нью-Йоркська група

Історія появи літературного об'єднання, художньо-ідейна позиція його представників. Особливості мистецького стилю й тематика творчості представників Нью-Йоркської групи (Е. Андієвської, Віри Вовк, Б. Рубчака, Б. Бойчука, Патриції Килини, Ж. Васильківської, Р. Бабовала, М. Ревакович). Зв'язок з іншими сферами творчої діяльності.

ТЕМА 4. Творчість поетів-вісімдесятників

Суспільно-політичний контекст діяльності, особливості розвитку української культури в цей період. Художньо-естетичні і світоглядні позиції митців-вісімдесятників, основні представники в різних сферах мистецтва. Стильові особливості творчості, специфіка образної системи. Творчість поетів-вісімдесятників Ю. Андруховича, К. Москальця, В. Неборака, В. Герасим'юка, Н. Білоцерківець, І. Малковича, П. Мідянки, В. Цибулька.

Змістовий модуль 3.

Літературний процес 90-х років ХХ – поч. ХХІ ст.: жанрово-стильове різноманіття

ТЕМА 1. Загальні тенденції української літератури к. ХХ-поч. ХХІ ст. Особливості українського постмодернізму

Умови зародження і оформлення літературного напрямку. Проблема визначення хронологічних меж. «Московіада» Ю. Андруховича як перший український постмодерний роман. Різниця між українським і європейським постмодернізмом. Роман О. Забужко «Польові дослідження з українського сексу» як перший український бестселер.

Основні тенденції сучасного літературного процесу. Постмодернізм як мистецький феномен. Зародження і формування українського постмодернізму. Відмінність від західноєвропейського варіанту. Хронологічні межі. Художня специфіка.

ТЕМА 2. Особливості розвитку української прози 80-х років ХХ ст. – поч. ХХІ ст.

Оновлення української прози в 80-х років ХХ ст.: жанрово-стильові, проблемно-тематичні особливості. Особливості образної системи. Проблема класифікації. Творчість Є. Пашковського, В. Медведя, О. Лишеги, Ю. Гудзя.

ТЕМА 3. Сучасна українська есеїстика

Значення есеїстики, жанрова своєрідність есеїстики. Функції есеїстики. Проблемно-тематичні особливості сучасної есеїстики. Есеїстика Л. Костенко, О. Забужко, Ю. Андруховича.

ТЕМА 4. Основні тенденції сучасної української поезії 90-х років ХХ – поч. ХХІ ст.

«Бурлеск-Балаган-Буфонада»: Юрій Андрухович (Патріарх), Віктор Неборак (Прокуратор) та Олександр Ірванець (Підскарбій). ЛуГоСад: львівські поети Іван Лучук, Назар Гончар, Роман Садловський. «Пропала Грамота»: київські поети Юрко Позаяк, Віктор Недоступ та Семен Либонь. «Нова дегенерація»: Іван Андрусак, Степан Процюк та Іван Ципердюк.

ТЕМА 5. Сучасний український детектив

Поєднання елементів філософського роману, гостросюжетного бойовика, авантюрного (готичного) роману. Представники детективного жанру: Євгенія Кононенко (романи «Зрада», «Імітація»), Ірен Роздобудько (роман «Мерці»), Леонід Кононович (роман «Кайдани для олігарха»), твори Андрія Кокотюхи.

Детективний сюжет в історичному контексті: Сергій Батурин (роман «Охоронець»), Дмитро Білий (роман «Басаврюк ХХ»). Намагання через призму авантюрно-пригодницького містичного детективу відповісти на таємничі питання нашої історії і сучасності: Василь Шкляр (романи «Ключ», «Елементал», «Кров кажана»).

ТЕМА 6. Специфіка розвитку сучасної вітчизняної драматургії

Джерела й основні тенденції розвитку сучасної української драматургії, трансформації на сучасному етапі, зв'язок з театральним мистецтвом. Основні представники (твори Неди Нежданої, Олександра Ірванця, Володимира Даниленка).

Змістовий модуль 4.

Сучасний літературний процес: стан, проблеми, перспективи

ТЕМА 1. Жанрово-тематичне і стильове різноманіття творчості Марії Матіос

Перші прозові твори («По праву сторону твоєї слави», «Млин мерців»). Збірки прози «Життя коротке» і «Нація». Драма на три життя «Солодка Даруся» – вершинний твір пиьсенниці. Психологічний роман «Щоденник страченої». Гомеричний роман-симфонія (політична сатира) «Містер і місіс Ю-ко в країні укрів». Сімейна сага в новелах «Майже ніколи не навпаки», повісті «Москалиця» і «Мама Маріца – дружина

Христофора Колумба». Повісті «Черевички Божої Матері», «Армагедон уже відбувся». Жіночі образи у творах письменниці. Особливості авторського стилю. Життя сучасного українського суспільства у творах Марії Матіос.

ТЕМА 2. Концепція української історії у творах сучасних письменників (Романа Іваничука, Оксани Забужко, Василя Шкляра, Юрія Винничука)

Перший історичний роман письменника Романа Іваничука «Мальви» – «одна з констант української прози» (М. Слабошпицький). Історія УПА в романі-триптисі «Вогненні стовпи». Роман «Орда» як антиколоніальний твір. Осмислення історичної долі країни в романі «Країна irredenta».

Осмислення історії УПА в романі О. Забужко «Музей покинутих секретів». Художнє осмислення української історії в романах В. Шкляра «Залишенець», «Маруся», «Троща». Переплетіння реальних історичних подій та фантастичних елементів. Поєднання рис неоромантизму й екзистенціалізму. Особливість образної системи твору. Романи Ю. Винничука «Танго смерті», «Аптекарь»: історичний контекст, проблематика, образна система.

ТЕМА 3. Постмодерністський карнавал Юрія Андруховича

Книги поезій: «Небо і площі» (1986), «Середмістя» (1989), «Екзотичні птахи і рослини з додатком «Індія»: колекція віршів» (1997), книги есеїстики: «Дезорієнтація на місцевості. Спроби» (1999) і спільна з Анджеєм Стасюком – «Моя Європа» (2001), «Таємниця» (2007), упорядник антології нової української поезії, перекладеної німецькою мовою.

Карнавальна трилогія («Рекреації» (1991), «Московіада» (1992), «Перверзія» (1996)). Сюжетні мотиви фантастичного, готичного, авантюрного, пригодницького, любовного твору в романі «Перверзія» (1996). Переплетіння любовної історії з детективною лінією. Роман «Дванадцять обручів» (2003): осмислення долі українського поета Б.-І. Антонича.

ТЕМА 4. Альтернативна історія у творах Василя Кожелянка

Василь Кожелянко – зачинатель жанру альтернативної історії в українській літературі. Художні особливості творів альтісторії. Романи «Дефіляда в Москві» (1997), «Конотоп» (1998), «Людинець» (1998),

ДОДАТКИ

«Лженострадамус» (1999), «Котигорошко» (2000). Роман-метафора «Тероріум»: образна система, особливості часопростору.

Альтернативний варіант української історії у творах інших вітчизняних митців: романи Олександра Ірванця «Рівне/Ровно», «Харків 1938».

ТЕМА 5. «Підлітково-дитяча література». Творчість Тетяни Малярчук, Любка Дереша, Макса Кідрука, Софії Андрухович

Творчість Тетяни Малярчук: «Ендшпіль Адольфо, або Троянда для Лізи» (2004), «Згори вниз» (2006), «Як я стала святою» (2006), «Говорити» (2007), «Забуття» (2015). Особливості авторського стилю: «зоровий образ+спостереження» (В. Голобородько). Художній експеримент у зовнішній формі. Схематичність чи відсутність сюжету.

Твори Любка Дереша: романи «Культ» (2002), «Поклоніння ящірці» (2002), «Архе» (2005), «Намір!» (2006), «Трохи п'єми» (2007). Особливості авторського стилю. Образна система творів.

Жанр трилера у творчості Макса Кідрука: психотрилер «Твердиня», технотрилери «Бот», «Жорстоке небо». Жанр тревелога у творчій спадщині письменника.

Історичний, соціальний і культурний контексти початку ХХ ст. у романі «Фелікс Австрія» Софії Андрухович; детективний сюжет, особливості образної системи.

ТЕМА 6. Українська фантастика. Творчість Марини і Сергія Дяченків. Містицизм у творах Марини Гримич, Галини Пагутяк

Основні тенденції розвитку вітчизняної фантастики: здобутки та перспективи розвитку. Характеристика сюжетів та образних систем. Аналіз творів: «Ритуал», «Господар колодязів», «Дика енергія Лана», «Vita Nostra» (М. і С. Дяченки), «Урізька готика», «Захід сонця в Урожі» (Г. Пагутяк), «Варфоломієва ніч» (М. Гримич).

ДОДАТОК К

Змістовий обсяг СПЕЦКУРСУ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ТЕМА 1. Теоретико-літературні поняття в шкільному курсі української літератури

Місце елементів теорії літератури в шкільній програмі. Система понять з теорії літератури в середніх і старших класах закладів середньої освіти. Визначення вимог до знань і умінь учнів з теорії літератури. Творчий характер програми. Календарно-тематичне планування. Основні етапи засвоєння літературознавчих понять.

ТЕМА 2. Проблема засвоєння теоретико-літературних понять учнями на уроках української літератури в працях науковців-методистів

Основні прийоми засвоєння понять: первинні спостереження учнями у процесі вивчення художнього твору, теоретичні визначення понять, оперування відомими поняттями під час висловлювань оцінювальних суджень про художній твір, розширення й поглиблення понять у наступних класах. Роль наочності в роботі з літературознавчими поняттями. Місце літературознавчих понять у тестах зовнішнього незалежного оцінювання.

ТЕМА 3. Особливості роботи з художніми засобами на уроках української літератури

Логіка розміщення художніх засобів у межах шкільного курсу української літератури. Зв'язок художніх засобів з літературними творами. Проблема відбору найвиразніших ознак художнього засобу. Методи і прийоми роботи з художніми засобами під час аналізу літературних текстів.

Аналіз художнього твору на основі мовних деталей. Вправи з мовою літературного твору.

ТЕМА 4. Вивчення композиції і сюжету художнього твору на уроках української літератури

Поняття «сюжет», «фабула», «композиція», «позасюжетні елементи». Місце зазначених понять у шкільній програмі й підручниках. Композиційний шлях аналізу. Шлях аналізу «за автором» (послідовний, за розвитком дії). Роль пейзажу, портрету, інтер'єру та екстер'єру в композиції твору. Особливості роботи з позасюжетними елементами.

ТЕМА 5. Специфіка вивчення жанрово-родової організації в шкільному курсі української літератури

Урахування жанрово-родової природи художнього твору – умова ефективності його аналізу. Місце літературних родів і жанрів у шкільній програмі. Формування системи знань з родово-жанрової організації. Особливості вивчення у школі жанру поеми, балади, байки, новели.

ТЕМА 6. Особливості роботи з образами-персонажами художнього твору

Поняття «образ», «образна система», «персонаж», «характер», «дійова особа». Класифікації образів художнього твору. Пообразний шлях аналізу. Методи і прийоми роботи з образами-персонажами художнього твору. Засоби творення образів, робота з ними. Роль портрета у творенні образів художнього твору. Значення художньої деталі, особливості роботи над художньою деталлю.

ТЕМА 7. Місце літературознавчих понять в оглядових темах

Огляди літературного періоду. Вступні та підсумкові частини курсу, узагальнювальні теми, що висвітлюють етапи розвитку української літератури. Оглядові теми як підготовка до сприйняття монографічних тем. Методи вивчення огляду літературного періоду. Оглядові уроки з вивчення творчості письменника. Підсумкові заняття (індивідуальний стиль митця, його місця в літературному процесі, літературна критика).

ТЕМА 8. Робота із загальнопоетикальними поняттями на уроках української літератури

Теоретико-літературні поняття, що характеризують літературу як форму суспільної свідомості; їхнє місце в шкільній програмі. Особливості засвоєння учнями загальнопоетикальних понять. Джерела, методи і прийоми вивчення зазначених понять.

ТЕМА 9. Засвоєння фактів і явищ літературного процесу на уроках української літератури

Ознайомлення учнів з процесом історико-літературного розвитку. Проблема засвоєння фактів і явищ літературного процесу в працях науковців-методистів. Зasadничі положення державних документів і шкільних програм щодо засвоєння фактів і явищ літературного процесу. Проблема педагогізації наукової інформації відповідно до психологічного й розумового розвитку учнів. Методи і прийоми навчальної діяльності в процесі роботи з фактами і явищами літературного процесу.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва змістових модулів і тем	Кількість годин				
	усього	Л	П	Л	С.р.
ТЕМА 1. Теоретико-літературні поняття в шкільному курсі української літератури	8	2	2		4
ТЕМА 2. Проблема засвоєння теоретико-літературних понять учнями на уроках української літератури в працях науковців-методистів	6	2			4
ТЕМА 3. Особливості роботи з художніми засобами на уроках української літератури	8	2	2		4
ТЕМА 4. Вивчення композиції і сюжету художнього твору на уроках української літератури	6		2		4
ТЕМА 5. Специфіка вивчення жанрово-родової організації в шкільному курсі української літератури	6		2		4
ТЕМА 6. Особливості роботи з образами-персонажами художнього твору	6		2		4
ТЕМА 7. Місце літературознавчих понять в оглядових темах	7	1	2		4
ТЕМА 8. Робота із загальнопоетикальними поняттями на уроках української літератури	7	1	2		4
ТЕМА 9. Засвоєння фактів і явищ літературного процесу на уроках української літератури	8	2	4		2

ДОДАТОК Л

ОРІЄНТОВНІ ЗАПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ ЗІ СПЕЦКУРСУ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Теоретичні запитання

1. Укажіть основні етапи засвоєння літературознавчого поняття.
2. Поясніть особливості роботи з фактами і явищами літературного процесу.
3. Визначте особливості підготовки і проведення оглядових уроків у старших класах закладів середньої освіти.
4. Схарактеризуйте особливості роботи з сюжетом і композицією художнього твору.
5. Поясніть особливості роботи з позасюжетними елементами художнього твору.
6. Зазначте методи і прийоми, які, на Вашу думку, є найбільш ефективними в процесі роботи з літературознавчими поняттями.
7. Назвіть принципи, на яких базується вивчення теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури.
8. Визначте особливості роботи з пейзажем художнього твору.
9. Схарактеризуйте особливості використання наочності в процесі роботи з літературознавчими поняттями.
10. Схарактеризуйте особливості використання міжпредметних зв'язків в процесі роботи з літературознавчими поняттями.
11. Визначте особливості роботи з образами-персонажами художнього твору.
12. Визначте особливості роботи з портретом героя в художньому творі.
13. Укажіть основні рівні систематизації теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури.
14. Схарактеризуйте особливості реалізації принципу інтеграції в процесі вивчення явищ літературного процесу.

Практичні завдання

1. Запропонуйте орієнтовну схему роботи учителя української літератури, спрямовану на засвоєння учнями поняття «експресіонізм».
2. Запропонуйте орієнтовну схему роботи учителя української літератури, спрямовану на засвоєння учнями поняття «символізм».
3. Запропонуйте орієнтовну схему роботи учителя української літератури, спрямовану на засвоєння учнями поняття «неоромантизм».
4. Запропонуйте систему завдань, спрямованих на засвоєння учнями поняття «соціально-психологічний роман» на матеріалі роману Панаса Мирного й Івана Білика «Хіба ревуть воли як ясла повні».
5. Схарактеризуйте особливості роботи над сюжетно-композиційною організацією поеми Т. Шевченка «Гайдамаки».
6. Поясніть особливості роботи з епіграфом художнього твору на матеріалі новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)».
7. Схарактеризуйте особливості вивчення жанру поеми в шкільному курсі української літератури.
8. Запропонуйте систему завдань, спрямованих на характеристику образної системи ліро-епічної героїчної поеми «Слово о полку Ігоревім».
9. Схарактеризуйте систему роботи, спрямовану на засвоєння поняття «метафора».
10. Запропонуйте систему роботи із аналізу образу ліричного героя в поезії Л. Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать».
11. Схарактеризуйте особливості роботи вчителя над хронотопом художнього твору на матеріалі новели В. Стефаника «Камінний хрест».
12. Поясніть особливості роботи з авторськими ремарками в драматичному творі на матеріалі драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня».
13. Запропонуйте систему завдань з аналізу дійових осіб драматичного твору (на матеріалі соціально-побутової комедії І. Котляревського «Наталка Полтавка»).
14. Схарактеризуйте систему роботи із заголовком художнього твору (на матеріалі роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні» Панаса Мирного й Івана Білика).

Лілік О. О.

Л 57 **Теоретичні і методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями: монографія.** – Чернігів: Десна Поліграф, 2017. – 452 с.

ISBN 978-617-7648-00-9

ББК Ч489.518.4

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2

У монографії обґрунтовано теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, подано систему формування зазначеного феномена та експериментально доведено її ефективність.

Для викладачів філологічних факультетів закладів вищої освіти, учителів української і зарубіжної літератур, студентів гуманітарних факультетів університетів.

Lilik O. O.

Theoretical and methodical principles of forming the future teachers' of Ukrainian literature readiness for the work with the literary concepts

The monograph substantiates the theoretical and methodical principles of forming the future teachers' of Ukrainian literature readiness to the work with the literary concepts and experimentally verifies the effectiveness of the author's experimental methodic.

The author's model of formation the future teachers' of Ukrainian literature readiness for the work with literary concepts has a multilevel structure in which we allocate the following levels: the methodological, the theoretical and the technological. The research was carried out during three stages (analytical-statement, modeling-forming, general-summing), for which we identified the optimal set of methods for each of them. During these stages there was a purposeful formation of components of the specified readiness, in particular: the motivational-value, the cognitive-procedural, the technological-designing and the performance-appraisal.

In the process of developing the system of forming the future teachers' of Ukrainian literature readiness for the work with the various groups of literary concepts: with the facts and the phenomena of the literary process, with the content and formal components of the artistic work, with the means of the artistic expression.

The effectiveness of the system of forming the future teachers' of Ukrainian literature readiness for the work with literary concepts, the expediency of its practical implementation in the process of professional training of the future teacher of the Ukrainian literature are experimentally confirmed.

Keywords: future teachers of Ukrainian literature, literary concepts, professional training, readiness.

У науковому виданні представлено результати тривалих досліджень автора з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української літератури загалом і формування готовності до роботи з теоретико-літературними поняттями зокрема.

Автор висловлює щирю вдячність науковому редактору – доктору педагогічних наук, професору С.О. Жилі за професійні консультації і підтримку в наукових пошуках; рецензентам за висловлені зауваження й рекомендації; учасникам експерименту за допомогу в упровадженні й перевірці розробленої системи досліджуваної готовності; рідним і друзям за підтримку й розуміння.

Автор – *Ольга Олександрівна Лілік*, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри української мови і літератури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Науковий редактор – *Світлана Олексіївна Жила*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови й літератури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Наукове видання

ЛІЛІК Ольга Олександрівна

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ
ПОНЯТТЯМИ**

МОНОГРАФІЯ

Технічний редактор

О. Єрмоленко

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Клімова

*В оформленні обкладинки використано ілюстрацію
художника Володимира Куша*

Підписано до друку 19.12.2017 р. Формат 60 x 84 1/16.

Папір офсетний. Друк на різнографі.

Ум. друк. арк. 26,27. Обл.-вид. арк. 21,88.

Наклад 300 прим. Зам. № 0024.

ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»

Свідоцтво про внесення суб'єкта

видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.

Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року

Тел. (0462) 972-664

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»

14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40