

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У
ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ
АНГЛОМОВНИХ МИТЦІВ)

Виконала:

Нурмухаммедова Солтангач

студентка 62-2А групи ННІ Філології та історії,
спеціальності 014 Середня освіта
предметної спеціальності 014.021 Середня
освіта (Англійська мова та зарубіжна література)
ОПП «Середня освіта (Мова і література
(англійська))»

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, ст. викладач
Олена ЧАЙКА

Допущено до захисту

« 13 » січня 2025 р.

Завідувач кафедри

Дмитро МАРЄЄВ

Дата захисту: « 28 » січня 2025 р.

Оцінка 74 С

Підписи членів ЕК:

№ 020/25/030/23/01.25



Глухів – 2025

АНОТАЦІЯ

Нурмухаммедова С. Формування ключових компетентностей старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури (на матеріалі творів англomовних митців). – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Магістерська робота присвячена дослідженню проблеми формування ключових компетентностей старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури. Її актуальність зумовлена низкою визначальних чинників, які впливають на сучасний освітній процес та життєві реалії: необмежений доступ до інформації, поява значної кількості електронних освітніх ресурсів та платформ, потреба у володінні високим рівнем навичок роботи з цифровими технологіями для подальшого навчання й професійної самореалізації.

У дослідженні виокремлено й схарактеризовано етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, окреслено його базові концептуальні засади й особливості; з'ясована сутність основних категорійних понять «компетентнісний підхід в освіті», «компетентність», «ключові компетентності».

Ключовою інноваційною ідеєю модернізації освіти на сучасному етапі є компетентнісний підхід до навчання, який передбачає нове розуміння знань як інструмента розв'язання життєвих проблем. У дослідженні розглянуто три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, зміст якого сучасні зарубіжні вчені зв'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати свої знання, уміння, навички, здібності й психічні якості для виконання певного завдання на високому рівні. Українські вчені поділяють погляди науковців європейських країн щодо категорії компетентності.

Студіювання науково-методичної літератури та навчально-методичного ресурсу дало змогу обґрунтувати й визначити теоретичні засади навчання

зарубіжної літератури старшокласників на профільному рівні задля формування в них ключових компетентностей. Констатовано, що методика формування ключових компетентностей має ґрунтуватися на інтеграції психологічних, педагогічних, літературознавчих та методичних досліджень, а також на реалізації особистісного, тематичного, діяльнісного, компетентнісного підходів і принципів педагогіки партнерства, що сприяє розвитку духовно-інтелектуальних і соціокультурних аспектів учнів, формування в них умінь орієнтуватися в цифровому просторі, доцільно використовувати знання в різних життєвих ситуаціях, самостійно підвищувати рівень знань та самовдосконалюватися.

Практичне значення результатів дослідження полягає в доцільності впровадження розробленої методики формування ключових компетентностей старшокласників, зокрема відібраних ефективних форм, методів, прийомів, видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури, здатні спілкуватися іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень. Також було розроблено систему завдань, спрямованих на основі використання англійських художніх текстів як засобу формування ключових компетентностей старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, ключові компетентності, здобувачі загальної середньої освіти, методи, прийоми, види навчальної діяльності, урок зарубіжної літератури, методика формування ключових компетентностей старшокласників, англійський художній текст.

ABSTRACT

Nurmuhammedowa Soltantach. Developing Key Competencies of High School Students in Foreign Literature Classes (Based on the Works of English-Speaking Writers). – Qualification work as a manuscript.

The research paper deals with the theoretical, methodological, and practical aspects of the problem of forming key competencies of high school students in the school subject of foreign literature. Its relevance is determined by some defining factors that influence the modern educational process and life realities: unlimited access to information, the emergence of many electronic educational resources and platforms, and the need for a high level of digital technology skills for further learning and professional self-realization.

The study identifies and characterizes the stages of the formation of a competency-based approach in education, outlines its basic conceptual principles and features, and clarifies the essence of the main categorical concepts «competency-based approach in education», «competence», «key competencies».

The key innovative idea of education modernization at the present stage is the competency-based approach to learning, which involves a new understanding of knowledge as a tool for solving life problems. The study examines three stages of the formation of a competency-based approach in education, the content of which contemporary foreign scholars associate with the development of the ability or readiness of an individual to mobilize their knowledge, skills, abilities, and mental qualities to perform a specific task at a high level. Ukrainian scholars share the views of researchers from European countries on competence.

Studying scientific-methodical literature and educational-methodical resources has allowed for substantiating and defining the theoretical foundations of teaching foreign literature to high school students at a specialized level to develop key competencies in them. It is noted that the methodology for forming key competencies should be based on the integration of psychological, pedagogical,

literary, and methodological research, as well as on the implementation of personal, thematic, activity-based, competency-based approaches and partnership pedagogy principles, which contribute to the development of spiritual-intellectual and socio-cultural aspects of students, the formation of their ability to navigate the digital space, effectively use knowledge in various life situations, independently improve their knowledge and self-improvement.

The practical significance of the research results lies in the feasibility of implementing the developed methodology for forming key competencies of high school students, including selected effective forms, methods, techniques, types of educational activities aimed at developing competent speakers and readers with a humanistic worldview who are proficient in the Ukrainian language, read informational and literary texts, including classical and contemporary literature, can communicate in foreign languages for spiritual, cultural, and national self-expression and intercultural dialogue, for enriching emotional-sensory experience, creative self-realization, and shaping values and attitudes. A system of tasks has also been developed aimed at using English-language literary texts as a means of forming key competencies of high school students in the school course of foreign literature.

Key words: competence, competency-based approach, key competencies, general secondary education students, methods, techniques, types of educational activities, foreign literature lesson, methodology for forming key competencies of high school students, English-language literary text.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи проблеми формування ключових компетентностей старшокласників.....	12
1.1. Сутнісні характеристики базових понять дослідження.....	12
1.2. Компетентнісний підхід як об’єкт теоретичного аналізу в психолого-педагогічній літературі.....	20
1.3. Ключові компетентності в контексті завдань Нової української школи	24
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. Особливості шкільного курсу зарубіжної літератури в системі формування ключових компетентностей здобувачів профільної школи	33
2.1. Теоретико-методичні основи шкільного курсу зарубіжної літератури в контексті реалізації компетентнісного підходу.....	33
2.2. Проблема формування ключових компетентностей старшокласників у методичній науці та шкільній літературній освіті.....	37
2.3. Використання англomовних художніх творів у системі формування ключових компетентностей здобувачів на уроках зарубіжної літератури.....	43
Висновки до розділу 2.....	46
РОЗДІЛ 3. Методичні засади формування ключових компетентностей старшокласників засобом англomовних художніх творів	47
3.1. Ефективні форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей старшокласників на уроках зарубіжної літератури.....	47
3.2. Система завдань з формування ключових компетентностей здобувачів засобом творів англomовних митців.....	57
3.3. Методичні рекомендації щодо формування ключових компетентностей старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури з вивчення художнього твору	65
Висновки до розділу 3.....	70
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства зміни в соціально-економічному й культурному житті України зумовлюють необхідність модернізації вітчизняної освіти та її адекватної організації з огляду на світові тенденції й вимоги ринку праці. Проблема формування духовно-інтелектуальної молоді постає найважливішим чинником успішного входження України до європейського і світового освітнього простору.

Відповідно до Концепції Нової української школи здобувачі освіти мають не лише опанувати зміст дисциплін, а передовсім набути необхідних для життя в суспільстві компетентностей, важливих для всебічного розвитку особистості, її подальшого становлення, морального та професійного зростання. У цьому контексті знає актуалізації впровадження компетентнісного підходу в сучасний освітній процес. Компетентнісний підхід полягає у цілеспрямованому формуванні в учнів ключових і предметних компетентностей, дає змогу перетворити учня на активного учасника освітнього процесу, котрий здобуває, перевіряє, обробляє та використовує інформацію, що в подальшому допоможе йому обрати власну траєкторію і в певній галузі знань, і в житті.

Фундаментальну основу дослідження становлять наукові праці, у яких:

– представлено погляди вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік, Т. Бондар, Дж. Боуден, Р. Боятзіс, Р. Вагенаар, Е. Вернер, Н. Кічук, А. Кузьмінський, Д. МакКлелланд, Р. Мірабл, О. Пометун, О. Семенов, Лайл і Сайн Спенсери, Д. Хаймс та інші);

– обґрунтовано різні підходи до особливостей формування ключових і предметних компетентностей (О. Біда, Н. Бідюк, В. Бондар, М. Євтух, В. Калінін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Ягупов та інші);

– схарактеризовано питання компетентнісного підходу у шкільній літературній освіті (А. Вітченко, Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко,

О. Куцевол, О. Мазуркевич, Л. Мірошніченко, О. Орлова, Є. Пасічник, С. Сафарян, Ю. Султанов, Г. Токмань, Л. Удовиченко І. Ціко, Ф. Штейнбук та ін.).

У педагогічній науці загальнотеоретичні положення щодо компетентнісного підходу розроблені досить ґрунтовно. Проте в методиці навчання зарубіжної літератури не набули повноцінного висвітлення питання, пов'язані з методичними аспектами та практикою системного формування ключових компетентностей в учнів, зокрема у старшокласників, на уроках зарубіжної літератури.

Зазначене вище вплинуло на вибір теми магістерської роботи та формулювання мети.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й напрацювати методика формування ключових компетентностей старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури.

Поставлена мета передбачає реалізацію таких **завдань**:

- 1) розкрити сутність базових понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «ключові компетентності» та їх місце у системі шкільної освіти;
- 2) виявити найбільш продуктивні теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблеми формування ключових компетентностей у школярів;
- 3) проаналізувати реальний стан проблеми формування ключових компетентностей учнів у шкільній літературній освіті;
- 4) визначити найбільш ефективні форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей у старшокласників на уроках зарубіжної літератури;
- 5) розробити методичні рекомендації щодо підвищення ефективності формування ключових компетентностей старшокласників на уроках зарубіжної літератури.

Об'єкт дослідження – компетентнісний підхід у шкільній літературній освіті.

Предмет дослідження – форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури.

Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань у магістерській роботі використано такі **методи дослідження**: аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел для визначення теоретичних засад порушеної проблеми; герменевтичний, типологічний, компаративний методи – для розуміння основних категорій дослідження й обґрунтування їх наукових засад; аналіз шкільних програм, підручників, посібників і синтез отриманої інформації – для визначення стану досліджуваної проблеми в шкільній літературній практиці, педагогічне моделювання – для розробки методичних рекомендацій щодо формування ключових компетентностей старшокласників на уроках вивчення художнього твору, проблемно-пошуковий – для визначення ефективних методичних прийомів і видів навчальної діяльності з формування ключових компетентностей здобувачів на сучасному уроці літератури в старшій школі.

Наукова новизна магістерського дослідження – обґрунтувати та трансформувати останні досягнення психолого-педагогічної та методичної наук з проблеми формування ключових компетентностей у школярів; узагальнити наукові підходи до визначення змісту та концептуального наповнення поняття «ключові компетентності»; визначити ефективні форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей у старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури; розробити методичні рекомендації щодо системного впровадження компетентнісного підходу на уроці зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти та шкіл нового типу (на уроках зарубіжної літератури, факультативних

заняттях, у позакласній роботі); під час розробки методичного супроводу шкільних програм, підручників, навчально-методичних посібників, а також у курсі «Методика навчання зарубіжної літератури» закладів вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження оприлюднені на II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (м. Глухів, 25 квітня 2024 р.) та XII Всеукраїнських науково-педагогічних читаннях молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science» (м. Глухів, 18-19 квітня 2024 р.). Результати магістерської роботи відображено в одноосібній публікації: «*Task-Based Learning Methodology*», що опублікована в збірнику матеріалів XII Всеукраїнських науково-педагогічних читань молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами «*The 21st Century Challenges in Education and Science*».

Структура магістерської роботи зумовлена логікою дослідження, поставленими завданнями і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

У вступі визначено актуальність теми магістерського дослідження, тему, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи, наукову новизну, практичне значення, апробацію, подано короткий опис структурних складових.

У першому розділі «Теоретичні основи проблеми формування ключових компетентностей старшокласників» виокремлено й схарактеризовано етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, окреслено його концептуальні засади й особливості; з'ясовано сутність основних понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «ключові компетентності»; охарактеризовано психолого-педагогічні особливості реалізації компетентнісного підходу в сучасній шкільній практиці; розкрито зміст ключових компетентностей у контексті завдань Нової української школи. Також у роботі виокремлено ті ключові компетентності, які відповідно до Рекомендацій Європейської Ради мають бути сформовані засобами предмета «Зарубіжна література».

У другому розділі «Особливості шкільного курсу зарубіжної літератури в системі формування ключових компетентностей здобувачів профільної школи» проаналізовано теоретичні та методичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в шкільному курсі зарубіжної літератури; подано аналіз реального стану формування ключових компетентностей старшокласників у шкільній літературній освіті; визначено місце та роль художньої літератури, зокрема творів англomовних митців, у системі формування ключових компетентностей здобувачів профільної школи. Проведений аналіз сучасної шкільної практики засвідчив недостатню увагу вчителів-практиків до текстуальної роботи з художнім твором під час формування ключових компетентностей старшокласників, що зумовило потребу в пошуку ефективних форм, методів, прийомів і видів навальної діяльності здобувачів.

У третьому розділі «Методичні засади формування ключових компетентностей старшокласників засобом англomовних художніх творів» представлено ефективні форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей старшокласників на уроках зарубіжної літератури, подано систему завдань з формування ключових компетентностей здобувачів засобом творів англomовних митців та методичні рекомендації щодо використання англomовних художніх текстів для формування ключових компетентностей старшокласників на уроках зарубіжної літератури, зокрема визначено сучасні техніки роботи з художніми текстами, виокремлено основні етапи роботи з ними.

Список використаних джерел містить 45 позицій, серед яких довідникова, енциклопедична, психолого-педагогічна, навчально-методична література.

Загальний обсяг роботи – 79 сторінки, із них – 74 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Сутнісні характеристики базових понять дослідження

Одним із напрямів модернізації освіти на сучасному етапі є широке застосування компетентнісного підходу, що зумовлено соціально-економічними змінами й розвитком ринкових відносин, загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції й глобалізації світової економіки.

У багатьох наукових дослідженнях увага акцентується на діяльній суті компетентності, зв'язаної зі способом і характером дії. Компетентнісний підхід, на думку А. Доркена, вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти і розглядається як спроба привести діяльність масової школи у відповідність з потребами ринку праці. Компетентнісно спрямований підхід до навчання передбачає нове розуміння знань як інструмента розв'язання життєвих проблем [18, с. 150].

Вчені сучасності визначають компетентність як здатність людини мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання, уміння й досвід, а не як суму знань і вмінь. У 70-х роках минулого століття саме на таку здатність особистості вперше звернули увагу американські вчені-педагоги. Зокрема, Н. Хомський у 1965 році одним із перших у своїх теоретико-лінгвістичних розробках вдався до аналізу компетентнісного підходу (competence-based education). Він заклав основи генерування низки нових науково-педагогічних понять, зв'язаних із термінами «компетенція» та «компетентність».

Термін «компетентність», на думку Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, що може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий підсумок – результат освіти.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» компетентною називають особистість, яка має достатні знання в певній галузі,

добре поінформована, кмітлива, кваліфікована, має певні повноваження, повноправна, повновладна [17, с. 445].

«Словник іншомовних слів» за редакцією Л. Пустовіт визначає компетентність як «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» або «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність». Ключове слово «компетенція» розуміється при цьому як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких особа має повноваження, знання, досвід» [41].

Для всіх визначень спільним є розуміння компетентності у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодій людині в життя сучасного суспільства. Крім того, компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів або студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у певній сфері.

У листі МОН України № 1/9 – 484 від 31.07.2008 «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» компетентність трактується як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника закладу освіти до виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних сферах (компетенціях), що визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [37, с. 16].

Слід зазначити, що у світовій практиці компетентнісний підхід використовується і за відсутності стандартів освіти. Компетентнісний підхід є своєрідною відповіддю на проблемну ситуацію в освіті, що постала внаслідок виникнення суперечності між необхідністю забезпечити належну якість освіти в умовах динамічного розвитку науки й технологій і неможливістю розв'язати це завдання традиційним шляхом.

У становленні компетентнісного підходу в освіті умовно виділяють три етапи. Перший (1960 – 1970 рр.) характеризується появою в науковій літературі категорії «компетенція», створенням передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

Концепція в контексті компетентнісного підходу була розроблена на основі пропозицій Н. Хомського застосувати поняття «компетенція» до теорії мови (Массачусетський університет – 1965 р.). Н. Хомський зв'язував компетенцію із застосуванням знань, які він розглядав як актуалізацію компетенції, що виступає в ролі потенційного ресурсу. У цей період терміни «компетенція», «компетентність» широко використовувалися у США, у країнах Європи як складові проблеми індивідуалізації навчання. Поняття компетенції зв'язувалося не лише з традиційним навчанням, а й з інтелектуальним розвитком учнів, з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів, соціального статусу, режиму життєдіяльності тощо [22, с. 29]. У руслі теорії навчання мов розпочинаються дослідження різних видів компетенції, зокрема Д. Хаймс уводить поняття «комунікативна компетентність».

Другий етап (1970–1990 рр.) відзначається використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії й практиці вивчення іноземних мов, у підготовці менеджерів, журналістів та інших фахівців; розробляється зміст понять «соціальні компетенції» та «компетентності».

Термін «компетентність» широко використовувався, починаючи з 80-х років ХХ ст. у США та деяких країнах Європи у зв'язку з розробкою проблеми індивідуалізації навчання, а поняття «компетентність» виникло в процесі вивчення досвіду роботи провідних учителів США. У цей період було зроблено спробу використати термін «компетентність» у значенні «освітній результат діяльності учня». Цим поняттям як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій практиці послуговувалися здебільшого у професійній педагогіці, а також у конкретних методиках навчання. Вітчизняна шкільна дидактика, як зазначає Н. Бібік, поняття «компетентність» і «компетенція» запозичила із професійної педагогіки [2].

Поняття «компетентність» більшість дослідників тлумачить із позицій системного його розуміння як інтегративної якості особистості, що стосується її когнітивної, емоційної та діяльнісної сфер, і це дало змогу науковцям виокремити різні види компетентності. Дж. Равен, наприклад, у своєму списку наводить 39 їх найменувань. На думку науковця, кожне з них є суто «мотивованими здатностями» [38, с. 281–296].

Численний перелік видів компетентності Дж. Равена дає можливість відзначити стале фігурування в ньому таких якостей особистості, як «готовність», «здатність», «відповідальність» і «впевненість». Ця обставина в подальших дослідженнях зарубіжних (Р. Уайт, Д. Хаймс та ін.) і вітчизняних (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) авторів послужила поштовхом до розгляду компетентностей як кінцевих результатів педагогічного процесу в межах діяльнісного підходу.

Дослідники Джероен Дж. ван Мерієнбер, Р. Мартенс, А. Стуф [276], аналізуючи другий період становлення теорії компетентності, вважають, що у світі склалися дві різні школи компетентнісного підходу: американська й англійська.

Американські дослідники надають перевагу терміну «компетенція», розуміючи це поняття як «основоположний поведінковий аспект або характеристику, яка виявляється в ефективній і успішній дії та залежить від контексту дії, організаційних чинників і чинників середовища, а також характеристик професійної діяльності» [25].

Англійські науковці вважають компетентність провідним терміном компетентнісного підходу, а у визначенні компетенції концентрують увагу на властивостях діяльності, на тих її елементах, які повинні бути виконані, щоб результат задовольняв задані вимоги. Працівники виявляють компетентність тією мірою, якою їхня діяльність досягає або перевершує описані стандарти [27, с. 51].

С. і Л. Спенсери [275] розглядають компетенцію як стійку характеристику особистості. Р. Уайт [281] наповнює категорію компетенції

особистісними складниками, включаючи мотивацію. К. Кін [263] до компетенції включає досвід, контакти, координацію елементів, внутрішній контроль.

Третій етап становлення теорії компетентності (від 90-х років ХХ ст. до нашого часу) зв'язаний із дослідженням компетентності як наукової категорії, яка набуває широкого застосування в освіті. У цей період професійна компетентність виступає як об'єкт всебічного аналізу не тільки науковців, а й різних організацій, зокрема: ЮНЕСКО (1996 р.), Ради Європи (1996 р.), Організації економічного співробітництва та розвитку (1997-2003 рр.) [23, с. 90–92].

У Сполучених Штатах Америки компетентнісний підхід сучасні науковці розглядають як діалектичну альтернативу більш традиційному кредитному підходу, орієнтованому на нормування змістових одиниць освіти. Саме поняття «компетентність» розглядається як здатність до розв'язання завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи тій галузі діяльності. З огляду на це, компетенція постає, насамперед, в уявленні роботодавців і суспільства специфічними очікуваннями, зв'язаними із професійною діяльністю випускника закладу освіти. Загалом американська школа компетентнісного підходу характеризується орієнтацією на нормування змістових одиниць освіти у двох площинах: процесуально-діяльнісній – спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист навчальних портфелів тощо; результативно-діяльнісній – здатність до розв'язання завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи тій галузі діяльності.

У процесі формування єдиного європейського простору політики доходять висновку, що освіта є найважливішим консолідуючим чинником інтеграції європейських країн. Особливу увагу практичному розв'язанню цієї проблеми приділили учасники Європейського проекту (Tuning Educational Structures in Europe) або TUNING [58].

У 1997 р. федеральний статистичний департамент Швейцарії і Національний центр освітньої статистики США й Канади започаткували програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo) [54]. Експерти цієї програми «DeSeCo» визначають зміст поняття «компетентність» як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.

Зміст компетентнісного підходу в освіті сучасні зарубіжні вчені зв'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності й психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні.

На другому і третьому етапах становлення компетентнісного підходу до наукової розробки проблеми приєдналися українські науковці (І. Бех, Н. Бібік, С. Бондар, Н. Кічук, А. Кузьмінський, А. Локшина, О. Овчарук, Н. Остапенко, О. Пометун, О. Савченко, О. Семенов, Т. Симоненко та інші), які зробили значний внесок у дослідження теорії компетентності, зосереджуючи увагу на двох аспектах проблеми: визначенні сутності поняття «компетентність».

У вітчизняній педагогічній науці в останні роки активізувалися дослідження, зв'язані із запровадженням компетентнісного підходу в освіті. Якщо раніше категорію компетентності українські вчені здебільшого зв'язували з поняттями «майстерність», «професіоналізм», «професійна готовність» (С. Архипова, І. Бех, І. Зязюн, А. Маркова, В. Сухомлинський та ін.), то сучасні науковці поділяють погляди вчених європейських країн.

Нині в Україні у зв'язку з необхідністю запровадження компетентнісного підходу розширюється коло психолого-педагогічних досліджень у цьому напрямі. Переважна більшість сучасних педагогів-науковців і практиків переконана, що перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення

спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, у соціальній структурі [17, с. 47].

У наукових дослідженнях останнього часу поняття «компетентність» домінує у розумінні як результат освіти. Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук визначають компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [15, с. 105]. Поняття «компетентність» трактується не лише як результат освіти, а й як певний етап в освітньому процесі.

На думку Л. Тархан, компетентність – це нова одиниця вимірювання освіченості людини, адже лише рівень знань, умінь і навичок уже не може повністю задовольнити потреби сучасного суспільства, не дає змоги виміряти рівень якості освіти [51, с. 44].

Дослідниця Н. Уйсімбаєва окреслює компетентність як інтегративну характеристику особи, що відображає готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, уміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного розв'язання завдань, що постають у процесі діяльності.

На думку Я. Кодлюк, компетентність – це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення особистості до предмета діяльності, традицій, культурі та розгорнутої (у цьому випадку – професійної) рефлексії [18, с. 12].

О. Пометун визначає компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти, нижній поріг якої – рівень компетентності – є рівнем діяльності, який необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні результату [42].

Н. Бібік наголошує, що компетентність виступає як універсальний мета-рівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються засобами змісту освіти і соціальної взаємодії. Основними компонентами будь-якої компетентності вчені вважають: **здатність** застосовувати набуте знання на практиці для розв'язання будь-яких проблем;

освіченість, яка відображає обізнаність у певній галузі; **взаємозв'язок знань, умінь і навичок**, що особистісно розвинені шляхом освіти та практики й допомагають діяти адекватно до ситуації; **досвід** особистості, що сприяє успішному виконанню певної роботи, завдання; **цінності**, наявність яких робить людину авторитетною у певній галузі; **професійно значущі якості**, які характеризують професіоналізм особистості.

Отже, «компетентність» характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями та вміннями, що уможливають демонструвати їй професійно правильне мислення, оцінку, думку [19, с. 13–15].

В українській освіті дедалі активніше оперують поняттям «компетентність» у тому розумінні, яке пропонують науковці європейських країн. У деяких освітніх директивних документах робляться спроби закласти компетентнісний підхід до розробки галузевих стандартів вищої освіти, який повинен привести до формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенції та визначення рівня компетентності загалом. Але нині ще немає взаємоузгодженого переліку ключових і базових компетентностей, який необхідний для забезпечення інтеграції української освіти в загальносвітовий простір.

Проведений аналіз досліджень уможливорює зробити висновок, що трактування терміну «компетентність» відображає його складність і багатогранність, неусталеність його в різних галузях науки, що й зумовлює конгломерат наукових підходів до визначення. Ми поділяємо думку Н. Остапенко, яка наголошує на тому, що поняття «компетентність» означає володіння (рівень володіння – високий, середній, низький) компетенцією чи компетенціями [59, с.156–157]. А дослідження різних підходів до визначення цього поняття свідчить, що воно відображає цілісну, інтеграційну сутність результату освіти, результату діяльності людини.

1.2. Компетентнісний підхід як об'єкт теоретичного аналізу в психолого-педагогічній літературі

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується переходом на систему навчання, одним із основних завдань якої є підготовка компетентного педагога, фахівця нової генерації. Поряд із традиційним, так званим «ЗУНівським», підходом все більшого поширення набуває компетентнісний, проте вони не суперечать, а взаємодоповнюють один одного. Компетентнісний підхід, зокрема, наповнює традиційне навчання особистісно орієнтованим, практично спрямованим, гуманістичним змістом.

Українські вчені зв'язують компетентнісний підхід з ідеями життєтворчості, що відповідають концепції неперервної освіти. Головний контекст цього підходу проявляється в тих педагогічних прецедентах, у яких утверджуються такі суспільно вагомні цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність особистості. О. Пометун підтверджує це результатами дослідження, представленими на сторінках інтернет-видання «Вісник», де вона презентує основні загально визнані сучасними українськими педагогами трактування ключових термінів та окремих концептуальних положень компетентнісного підходу:

- під терміном «компетенція» розуміють передусім коло повноважень певної організації, установи або особи;
- поняття «компетентнісний підхід» трактують як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості;
- компетентнісний підхід в освіті зв'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання;
- «ключова компетентність» є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, ставлень тощо певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини; це – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні,

культуродоцільні види діяльності з метою ефективного розв'язання відповідних проблем;

– ключові компетентності – це інтегральні характеристики якості підготовки суб'єктів навчання, зв'язані з їх здатністю до цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем;

– основні ознаки ключових компетентностей – це: 1) поліфункціональність (дає змогу розв'язувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя; 2) надпредметність і міждисциплінарність (можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо); 3) багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); 4) забезпечення широкої сфери розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінювання, самовиховання та ін.) [60].

У психолого-педагогічній літературі компетентність як основний компонент компетентнісного підходу, як процес і результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності студента – майбутнього вчителя – частіше зв'язують із професійним спрямуванням навчального процесу, з поняттям професіоналізму.

Термін «компетентність» є актуальним у сучасному освітньому процесі й трактується як комплекс знань, умінь і навичок, від яких безпосередньо залежить результат професійного становлення особистості. В умовах активного розвитку інформаційного суспільства ключове значення мають не так кількість і якість здобутих знань, як рівень сформованих компетентностей, умінь швидко зорієнтуватися для ведення ефективної професійної діяльності. Осучаснення системи освіти призвело не лише до зміни ролі як педагога, так і здобувача освіти.

Серед різних видів компетентностей виділяють ключову компетентність, яка є інтегративною і містить низку однорідних чи близьких знань і умінь, що належать до широких сфер діяльності. У документах Ради Європи виділено такі види ключових компетентностей: загальнокультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, пізнавально-інтелектуальна, трудова (підприємницька), побутова.

Ключові компетентності детально схарактеризовано в працях Н. Кічук, О. Овчарук, О. Пометун та ін. В Україні поки що немає взаємоузгодженого підходу до систематизації ключових компетентностей. На цьому наголошує координатор проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний рівному» О. Овчарук. Проаналізувавши процес добору ключових компетентностей у європейських країнах, учена запропонувала класифікацію основних ключових компетентностей за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальними, мотиваційними та функціональними.

Ключові компетентності, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок і ставлень тощо, які можна застосувати у широкій сфері діяльності людини. Щодо переліку ключових компетентностей, відповідних освітнім традиціям українського суспільства, то прийнятним є принцип їх добору за сферами суспільного життя, в яких особистість здійснює свою діяльність і реалізовує себе. Серед ключових компетентностей вітчизняні дослідники виділяють такі: інформаційну; соціально-психологічну; громадянську; комунікативну; методологічну; життєву; професійну; психологічну (рефлексивну) [54, с. 49].

Н. Бібік, Н. Кічук, А. Кузьмінський, О. Овчарук, О. Пометун наголошують у своїх дослідженнях, що ключові компетентності не є сталими, мають рухливу й змінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, самовизначення особистості в соціумі.

Ключові компетентності є інтегрованими характеристиками якості навчання студентів. Сформовані на достатньому рівні, вони дають можливість

особистості продемонструвати свою здатність осмислено застосувати комплекс знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісних орієнтирів щодо проблем міждисциплінарного рівня. Їхніми ознаками є поліфункційність, міжпредметність, багатовимірність, широкий діапазон для розвитку логічного, креативного та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки та самовиховання особистості.

Як інтегральне утворення, ключові компетентності поєднують у собі когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Компетентний випускник загальноосвітньої школи повинен уміти застосовувати у конкретній ситуації набуті з різних предметів знання, уміння, досвід і в комплексі використовувати їх. Компетентність не може розглядатися ізольовано від конкретної життєвої, навчальної або професійної ситуації та умов її реалізації. У ній одночасно мобілізуються знання, уміння, навички і спосіб поведінки особистості, які зумовлені конкретною ситуацією [39, с. 126].

Узагальнюючи різні підходи до визначення ключових компетентностей, як у документах Ради Європи, так і в працях вітчизняних учених, ми звертаємо увагу в нашому дослідженні на такі основні види ключових компетентностей: професійну, інформаційну, суспільно-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, психологічну (рефлексивну), міжкультурну. Їх компонентами є: поведінковий, соціальний, етичний, мотиваційний і когнітивний.

Науковці однак не визначили ознак ключових компетентностей. Це – поліфункційність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямованість на формування критичного мислення і рефлексії на визначення власної позиції.

У Концепції Нової української школи виокремлено десять ключових компетентностей, зпоміж них є й інформаційноцифрова, потлумачена як «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційнокомунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні».

1.3. Ключові компетентності в контексті завдань Нової української школи

Сьогодні в Україні відбувається модернізація освітньої галузі, її входження до європейського освітнього простору, потреба узгодження всіх компонентів якості освіти із загальноприйнятими світовими стандартами.

Сучасний світ непинно змінюється та розвивається, разом із ним модернізуються також вимоги до системи освіти. Реформування цієї системи є важливим викликом часу, оскільки сучасне суспільство передбачає пристосування до нових умов та вимагає нових навичок і знань від людей. Стрімкий розвиток технологій, зміни в економічній, політичній, науковій і культурній сферах потребують вчасного реагування і від освітян, підвищення ефективності навчання й навчальних програм, забезпечення інклюзивності в освіті й удосконалення системи оцінювання на засадах об'єктивності й справедливості. Крім того, сучасна школа має першочергово навчати молоде покоління жити в глобальному світі, розв'язувати глобальні проблеми, а також готувати випускників до подальшої кар'єрної самореалізації.

У контексті цих змін питання ефективності й актуальності методів та підходів до навчання звучить особливо гостро й потребує ретельного дослідження. Нові технології, сучасні психологічні розвідки, розвиток інтернетосвіти та глобалізація інформації змушують переглядати та удосконалювати традиційні підходи до навчання й адаптувати їх до потреб і можливостей сучасних учнів. До того ж, необхідно зважати на особливості організації процесу навчання учнів старших класів. Старшокласники мають більше життєвого досвіду та краще вміють працювати самостійно, тому потребують більш складного підходу до їхнього навчання. Наразі це реалізується завдяки тому, що 1011 класи шкіл мають спеціалізацію й поглиблене вивчення обраних предметів, завдання для учнів стають більш складними, глибшими, об'ємнішими, потребують серйознішої теоретичної підготовки й готовності до роботи з абстрактними концепціями. Не менш

важливим надбанням цього періоду є вдосконалення навичок планування свого часу, самоконтролю як у навчанні, так і в повсякденному житті. Навчання в старших класах передбачає також більший рівень відповідальності учнів за власні здобутки й невдачі, розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та підготовку до вступу в заклади вищої освіти й майбутньої професійної реалізації, тобто готує до дорослого життя й вчить відповідально ставитися до власних виборів. Попри те, що учителі вже не є головним джерелом знань для учнів, вони все ще відіграють важливе значення в освітній комунікації, стаючи своєрідними наставниками, які сприяють розвитку критичного мислення учнів, стимулюючи їхню самореалізацію, тому пошук і впровадження сучасних ефективних підходів до навчання старшокласників є надзвичайно актуальним.

Освітня реформа в Україні охоплює чотири основні напрями: середню освіту, професійну (професійнотехнічну), вищу, а також створення нової системи управління та фінансування задля перетворення української освіти в ефективне інноваційне середовище, де кожен учасник освітнього процесу розвивається, вдосконалює власні теоретичні знання й практичні навички, має доступ до наукової роботи й творчості. З огляду на це ключова реформа Міністерства освіти й науки України «Нова українська школа» свідчить про усвідомлення необхідності глобальних змін. Згідно з основними положеннями Концепції, реформування української освіти є довготерміновим трифазним процесом, упродовж якого відбуватиметься переорієнтація на компетентнісні засади, педагогіку партнерства, індивідуальний підхід (Концепція Нової української школи, с. 30).

Незважаючи на те, що пілотні класи НУШ розпочнуть функціонування за програмою 10 класу в 2027/2028 н.р., позитивну динаміку змін повинні відчутити юні здобувачі освіти вже сьогодні. Учні 10 класу ліцею – це старшокласники з високим рівнем сформованості вмінь і навичок, тому надважливо формувати у старшокласників стійку мотивацію, стимулювати вміння шукати різні способи розв'язання завдань, навчити учнів раціонально та ефективно використовувати

свої здібності. Попри «хаос у терміносистемі» (за твердженням Н. Голуб) і різні тлумачення поняття «підхід до навчання», вони вивчені науковцями досить глибоко (Голуб, 2015, с. 4). Наприклад, компетентнісний підхід досліджувався Н. Бібік, О. Пошетун, О. Овчарук та іншими, особистісно орієнтований – Н. Голуб, О. Горошкіною, Н. Дикою, Т. Донченко, С. Караманом, О. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Савченко, О. Семенов та іншими, діяльнісний підхід був розроблений і досліджений психологами та педагогами Л. Виготським, П. Гальперіним, О. Леонтьєвим, О. Матюшкіним та іншими.

У Концепції Нової української школи провідними підходами до навчання зазначено такі:

- особистісний;
- педагогіки партнерства;
- тематичний і діяльнісний;
- компетентнісний.

Грунтовний аналіз означених підходів дає підстави стверджувати, що це ті самі, відомі педагогічній науці, підходи, проте осучаснені й адаптовані до вимог нового часу. Такі тенденції є цілком виправданими, оскільки прикметною ознакою функціонування сучасного суспільства й усіх галузей його життєдіяльності є прагнення до оновлення традиційних прийомів і технік, впровадження прогресивних технологій, запозичення успішного новаторського досвіду зарубіжних колег та пошуки ефективних шляхів організації діяльності, які відповідали б сучасним викликам і забезпечували якісні результати.

Реформування нашої системи освіти спрямоване на забезпечення рівних умов для навчання в сучасному освітньому середовищі, яке повинне відповідати високим світовим стандартам. Однак ключові тези реформи залишаються вже давно відомими: гуманізм, розвиток гармонійної особистості, забезпечення творчої свободи, виховання свідомого й відповідального громадянина. Саме на таких засадах будувалася, наприклад, навчальна система

відомого українського педагога В. Сухомлинського, отже, можна сміливо стверджувати, що всі новації прямо чи опосередковано пов'язані з українською педагогічною традицією й базуються на її найкращих та перевірених часом принципах і здобутках. Безперечно, новий час вимагає нових підходів, оскільки багато в чому змінилося не лише наше життя, а й ми самі, проте загальнолюдські й національні цінності залишаються незмінними, і, на наше глибоке переконання, дійсно ефективне реформування можливе лише за умови переосмислення досвіду класиків, а не його відкидання.

Скажімо, у поглядах згаданого В. Сухомлинського є важливі умовиводи, які не втратили своєї актуальності:

- особистість учителя є для учнів прикладом, за яким вони сприймають навколишній світ і роблять висновки про взаємостосунки людей;
- навчання повинно бути цікавим і творчим процесом, виховувати естетичні смаки й давати простір для свободи дій;
- визначальна роль у становленні особистості відводиться зокрема й колективу, тому важливо розвивати в учнів уміння комунікувати й налагоджувати зв'язки.

Втім зазначені підходи все ж потребують модернізації, оскільки педагогічна наука розвивається, оприлюднюються нові наукові дослідження в галузі педагогіки та психології, з'явилася потреба врахування ролі інтерактивних технологій в освітньому процесі та розвитку навичок майбутнього, та й загалом сучасна освіта змінилася разом із суспільством: стала з одного боку полікультурною, з іншого – надзвичайно індивідуалізованою. У цьому контексті особистісний підхід, або особистісно орієнтований, який спрямований на індивідуальний розвиток кожного учня, враховуючи його потреби, інтереси та особливості, теж видозмінюється для врахування запитів сучасних учнів.

Попри те, що він відомий педагогічній практиці вже давно й разом з іншими підходами є одним із пріоритетних в організації освітнього процесу,

як і будьяка педагогічна традиція, зазнає змін, удосконалюється, осучаснюється. Йдеться не про те, що учень в доступній формі повинен засвоїти інформацію в чітко визначеному нормативними документами обсязі, розвивати й удосконалювати індивідуальні вміння й навички, а про те, щоб здобути їх стільки й у такий спосіб, аби учень відчував себе гармонійною й цілісною особистістю, конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці та свідомим громадянином, патріотом своєї держави, здатним на осмислену участь в громадському житті. Шкільні уроки, зокрема й уроки зарубіжної літератури, покликані закласти поняття власної й чужої гідності кожного як один із основоположних принципів взаємоіснування, створювати сприятливі умови для самовизначення та самореалізації, сприяти розвитку інтересів і запитів кожного учня.

Моделюючи навчальну стратегію за принципами особистісно орієнтованого підходу, учитель-словесник обов'язково повинен спочатку з'ясувати, у який спосіб можуть навчатися його учні та комунікувати з ним. Отримана інформація допоможе врахувати важливі чинники, зокрема такі: де перебувають учні (в Україні чи за кордоном), чи мають вони можливість відвідувати школу, чи є доступ до якісного інтернетз'єднання, чи дає змогу їхнє матеріальнотехнічне забезпечення повноцінно працювати онлайн, долучаючись до відеоконференцій тощо. Відтак учитель може спрогнозувати, які види робіт та прийоми будуть ефективними й посильними для учнів, а які не варто використовувати.

У Концепції «Нова українська школа» вміння пов'язувати теорію з практикою визначено критерієм сформованості як ключових, так і предметної компетентностей. Саме тому доцільно використовувати проєктну діяльність, яка спрямована на розв'язання проблем, вміння виокремлювати найголовніше, працювати з інформацією, критично мислити, орієнтуватися як на процес, так і результат.

Ще один підхід, визначений Концепцією, – це педагогіка партнерства, яка передбачає активну співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу:

учнями, учителями та батьками – на основі панування ідеї взаємоповаги, співпраці, взаєморозуміння й спільної відповідальності за навчання та розвиток учнів. Цей підхід спрямований на створення сприятливого й комфортного навчального середовища, в якому учні мають можливість бути активними учасниками освітнього процесу та впливати на нього.

Зпоміж переваг педагогіки партнерства доцільно виокремити такі аспекти:

- беззаперечна повага усіх учасників освітнього процесу один до одного: тези про те, що повагу потрібно заслужити, мають залишитися в минулому. Цінність людини визначається вже тим, що вона особистість, незалежно від віку, статусу чи професії, має унікальні інтереси та погляди й право на них;

- учні стають більш активними учасниками в організації навчання, можуть вільно висловлюватися щодо окремих форм чи видів роботи, бути ініціативними, брати відповідальність на себе за реалізацію окремих ідей, а також готові спільно ухвалювати рішення щодо особливостей освітнього процесу з урахуванням інтересів усіх зацікавлених осіб;

- сприяння розвитку самостійності та усвідомленої відповідальності учнями за визначення мети та очікуваних результатів свого навчання та розвитку, за прийняті рішення й здійснені вибори.

Пропонуємо варіанти можливих форм робіт, які сприятимуть формуванню предметної й ключових компетентностей учнів:

- залучення учнів до діалогу та обговорення літературних творів, мовних явищ, подій, пов'язаних із політикою держави тощо;

- поєднання комплексного вивчення літератури на основі важливих для культури загалом і учнів зокрема текстів з використанням інтерактивних технологій (створення презентацій, відео, наповнення вебсайтів, проходження квестів у мобільних додатках, порівняння літературного твору та фільмів, інтернетблогерів для залучення учнів до самостійного дослідження тексту);

- організація групової роботи задля вдосконалення навичок співпраці, комунікації та усвідомлення закономірностей літературного твору через взаємодію з іншими.

Враховуючи вищезазначені висновки, пов'язані з педагогікою партнерства, педагогампрактикам необхідно прагнути до гармонійного поєднання передбачених реформою підходів до навчання учнів старших класів ліцею. Освітній процес не повинен обмежуватися лише передачею фактів від учителя та нагромадженням інформації, а має бути спрямований на розвиток умінь в учнів аналізувати, критично оцінювати свої напрацювання та аргументовано висловлюватися. У таких умовах учні навчаються грамотно ставитися до інформації та перевіряти достовірність фактів.

Динамічні зміни в системі освіти спонукають вчителів до впровадження в освітній процес різноманітних педагогічних технологій, розроблення нових методик та підходів до вивчення мови. Саме тому задля вироблення внутрішньої мотивації учнів до поглиблення мовних знань доцільно реалізовувати міжпредметні зв'язки.

Найбільш тісний зв'язок зарубіжної літератури як навчального предмета простежується з українською мовою та літературою, оскільки навчання на текстовій основі є надзвичайно ефективним. Вдало дібраний текстовий матеріал сприяє розвитку критичного мислення учнів та забезпечує формування емоційного інтелекту, відтак простежується зв'язок із психологією. Уміння керувати власними емоціями та відчувати емоційний стан співрозмовника, підлаштовуватись під темп комунікації, усвідомлювати приховані інтенції невербальних засобів спілкування є невід'ємною характеристикою сформованої мовної особистості.

Компетентнісний підхід в системі Нової української школи є однією з ключових парадигм, яка визначає організацію та зміст освітнього процесу в Україні на сучасному етапі. У його основу покладено ідею про те, що завданням школи є не лише передача знань учням, а формування й розвиток

учнівських компетентностей, які забезпечать їм успішну реалізацію в суспільстві. Міжнародна комісія Ради Європи трактує поняття компетентності як сукупність ключових кваліфікаційних умінь, які передбачають здатність особистості розуміти та задовольняти як індивідуальні, так і соціальні потреби. На думку О. Сиви, «компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування здатності застосовувати їх творчо й діяти практично» [52].

У межах компетентнісного підходу виокремлюються ключові компетентності, які є важливими для професіонала сучасності: уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, математична грамотність, інформаційнокомунікаційна компетентність тощо. Крім того, він передбачає інтердисциплінарність, яка реалізується через вибудовування зв'язків між різними предметами та дисциплінами, що в перспективі допомагає учням бачити зв'язок між різними аспектами життя.

Отже, аналіз сучасних підходів до навчання дає підстави для висновку, що, попри стрімкий і багатовекторний розвиток суспільства, сучасна освіта прагне зберегти гуманістичну основу навчання, акцентуючи на розвитку навичок співпраці, комунікації та мирного врегулювання конфліктів. Учні вчаться злагоджено працювати в команді, розвивають емпатію та соціальні навички. Розглянуті підходи до навчання покликані підготувати ліцеїстів до подальшого повноцінного життя в сучасному швидко змінюваному суспільстві, де важливі не лише знання, але й вміння аналізувати, приймати рішення та критично ставитися до всього, що відбувається навколо.

Висновки до розділу 1

У розділі виокремлено й схарактеризовано етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, окреслено його базові концептуальні засади й особливості; з'ясована сутність основних категорійних понять «компетентнісний підхід в освіті», «компетентність», «ключові компетентності».

Ключовою інноваційною ідеєю модернізації освіти на сучасному етапі є компетентнісний підхід до навчання, який передбачає нове розуміння знань як інструмента розв'язання життєвих проблем. Компетентнісний підхід зв'язаний із термінами «компетенція» та «компетентність», довкола яких на сторінках науково-педагогічних видань ведеться активна дискусія щодо їх трактування та розмежування.

У дослідженні розглянуто три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, зміст якого сучасні зарубіжні вчені зв'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати свої знання, уміння, навички, здібності й психічні якості для виконання певного завдання на високому рівні. Українські вчені поділяють погляди науковців європейських країн щодо категорії компетентності.

Проаналізувавши різні підходи до визначення ключових компетентностей в освіті, ми констатуємо виділення науковцями таких: професійної, інформаційної, соціально-психологічної, громадянської, комунікативної, методологічної, життєвої, психологічної, міжкультурної. Ключові компетентності не є сталими, залежать від цілей освіти, пріоритетів суспільства, самовизначення особистості в соціумі, їхніми ознаками є поліфункційність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямованість на формування критичного мислення і рефлексії, на визначення власної позиції майбутнього фахівця.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

2.1. Теоретико-методичні основи шкільного курсу зарубіжної літератури в контексті реалізації компетентнісного підходу

Магістральна лінія інтеграції українського суспільства – це входження до європейської й світової спільноти на різних рівнях: економічному, духовному, культурологічному. Зарубіжна література – одна із тих шкільних дисциплін, які стали практичним втіленням курсу в сфері виховання й освіти підростаючого покоління.

Шкільний курс зарубіжної літератури є потужним складником духовного й соціального поступу молодого покоління українців, яке живе в глобалізованому світі й має адекватно реагувати на проблеми й виклики сучасності. Вивчення зарубіжної літератури в школі є важливим інструментом виховання громадян незалежної демократичної України, формування в них національної ідентичності, патріотизму, гуманістичних ідеалів, творчого мислення. Навчальний предмет «Зарубіжна література» через українські переклади сприяє формуванню та збереженню генетичного коду нації, вихованню свідомого громадянина України, який, вивчаючи найкращі взірці чужої літератури, глибше пізнає й розуміє реалії своєї країни, традиції рідної культури. Завдяки читанню художніх творів різних країн і народів учням розкриваються своєрідні культурні коди розмаїтого світу, необхідні для психологічної й соціальної адаптації особистості до сучасного полікультурного суспільства.

Мета вивчення зарубіжної літератури в старшій школі – формування громадянина України, патріота своєї держави з планетарним мисленням; розвиток у процесі читацької діяльності ключових і предметних компетентностей учнів, здатних обрати для задоволення своїх інтелектуальних,

духовних, естетичних та соціальних потреб якісний літературний твір, дати йому адекватну оцінку, виявити власну читацьку рефлексію; заохочення школярів до розширення кола читання, осягнення духовної та естетичної цінності літературних творів різних епох і країн, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомлення ними ключової ролі художньої літератури в сучасному світі, націєтворчої функції художнього перекладу, ролі вітчизняних майстрів перекладу в духовному поступі України; виховання в учнів поваги до культурних надбань українського та інших народів, формування творчої особистості громадянина України з високим рівнем загальної культури, гуманістичним світоглядом, активною життєвою позицією, національною свідомістю.

Основним предметом вивчення в шкільному курсі «Зарубіжна література» є найкращі твори світового письменства в українських перекладах.

Завдання вивчення зарубіжної літератури у 10 –11 класах:

- виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, високим естетичним смаком і стійким інтересом до художньої літератури;
- формування цілісних уявлень про закономірності перебігу літературного процесу, основні літературні епохи, напрями, течії, роди, жанри й стилі в контексті вітчизняної та світової історії та культури;
- увиразнення українського контексту творів зарубіжної літератури через залучення широких міжкультурних і міжлітературних зв'язків, фактів про культурні події країни, пов'язані з літературними творами, висвітлення теми України у творчості зарубіжних письменників;
- розвиток уміння бачити світовий контекст української літератури та культури, її здобутки та внесок у світову культуру;
- упровадження актуальних стратегій різних видів аналізу перекладних та/або оригінальних літературних творів;

- поглиблення знань із теорії літератури, використання їх у процесі дослідження творів, розвиток теоретичного мислення учнів і формування навичок критичного аналізу літературних явищ;

- формування уявлень про вітчизняну перекладацьку школу, розкриття значення перекладної літератури як могутнього чинника розвитку української нації;

- поглиблення рівня володіння рідною мовою через рецепцію та інтерпретацію україномовних перекладів художніх творів;

- розвиток зв'язного мовлення (із застосуванням прикладів із художніх текстів, аргументації, елементів дискусії, самостійної оцінки прочитаного, науково-критичних джерел, знань з української та іноземних мов та інших гуманітарних предметів);

- забезпечення ефективності навчальної діяльності, котра сприяє не лише накопиченню учнями знань, умінь і навичок, а й індивідуальному сприйняттю та творчому осмисленню літератури, формування в учнівства індивідуальних стратегій пізнавальної діяльності;

- оволодіння учнями елементами дослідницької діяльності й основами культури розумової праці в літературній царині (робота зі словниково-довідниковими ресурсами, науково-критичними працями, укладання бібліографії, підготовка доповіді, складання тез, написання реферату, використання комп'ютера (зокрема інтернет-ресурсів) з метою здобуття та опрацювання літературної та літературознавчої інформації, участь у роботі літературно-творчих секцій МАН, профільних інтелектуальних змаганнях тощо);

- підготовка школярів до життя в полікультурному просторі.

Компетентнісний підхід, покладений в основу Концепції Нової української школи, полягає у підготовці учнів до сучасного життя та майбутньої діяльності, у цілеспрямованому формуванні в них ключових і предметних компетентностей. Компетентнісний підхід кардинально змінює

освітню роль учня – із реципієнта (сприймача інформації) він перетворюється на активного учасника освітнього процесу, суб'єкта навчальної діяльності, котрий здобуває, перевіряє, обробляє та використовує інформацію. За допомогою індивідуальних зусиль та творчого пошуку учень обирає власну траєкторію не лише в певній галузі, а й у житті. Компетентнісний підхід дає змогу сформувати творчу й активну особистість із вільною свідомістю, прагненням до постійної самоосвіти, до нових вершин у різних видах діяльності.

Принципи компетентнісного підходу:

- розширення прав і можливостей учнів у пізнавальній діяльності;
- формування власної траєкторії навчання;
- концентричне розширення компетентностей (покрокове нарощування знань, умінь, навичок);
- зв'язок навчального процесу із сучасним життям;
- настанова на самостійне мислення і творче самовираження учнів;
- оцінка й самооцінка діяльності;
- виявлення перспективи вивчення предмета;
- систематизація, узагальнення, творче осмислення вивченого;
- підвищення інтересу до процесу навчання;
- стимулювання до свідомого вибору майбутньої професії;
- формування потреби творчої реалізації в суспільстві, набуття умінь і навичок, необхідних для життєвого успіху.

Ключові компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, натомість важливі для успішної діяльності, подальшої реалізації особистості в житті. Відповідно до Рекомендацій Європейської Ради засобами предмета «Зарубіжна література» мають бути сформовані такі ключові компетентності:

- 1) спілкування державною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;

- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності в природничих науках і технологіях;
- 5) інформаційно-цифрова компетентність;
- 6) уміння вчитися;
- 7) ініціативність і підприємливість;
- 8) соціальна та громадянська компетентності;
- 9) обізнаність та самовираження у сфері культури;
- 10) екологічна грамотність і здорове життя.

Вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах – творчий процес, у якому вчитель та учні є повноправними партнерами й учасниками культурного діалогу, який має зробити книжку невід’ємною частиною життя нового покоління громадян України у XXI ст., прокласти їм шлях до цивілізованого світу через здобутки художньої літератури різних країн і народів, слугувати збереженню миру й загальнолюдських цінностей. Провідником української молоді у майбутнє має стати духовний досвід світового письменства, пам’ять культури та національна свідомість.

2.2. Проблема формування ключових компетентностей старшокласників у методичній науці та шкільній літературній освіті

Останні десятиліття позначені новими підходами до вивчення літератури в школі. Це пояснюється по-перше змінами у загальній методології вивчення літератури, по-друге – змінилась сама методика роботи з художнім твором.

В обох варіантах Державного стандарту загальноосвітньої школи не обійдено увагою проблеми вивчення епічних творів на уроках літератури. Так, у пояснювальних записках зазначається:

Таблиця 1.3.1.

Загальні стандарти загальноосвітньої середньої школи

Світова література

Всесвітня література

Автори

Б.Шалагінов, В.Куземський,

Ю.Ковбасенко,

М.Борецький, Н.Нагорна,

Л. Мірошніченко,

Л.Мірошніченко, Н. Мірошникова.

Л.Ковбасенко.

Методичні принципи, покладені в основу курсу

- особистісний характер читацької та літературознавчої діяльності;

- формування вмінь і навичок роботи з

- зв'язок літератури із законами

епічним твором.

художнього мислення;

- єдність літературного і мовного

розвитку.

Головні завдання вивчення предмета

- розвиток естетичної культури учнів у їх спілкуванні з вчителем, ровесниками та художнім твором.

У центрі уваги – проблеми спілкування (від перших навичок коментованого читання – до евристичної бесіди і монологічних форм мовлення).

- розвиток мислення (образного, абстрактного, асоціативного, логічного тощо) школярів.

Проекти не містять конкретних рекомендацій щодо того, які саме види робіт доцільно пропонувати учням при вивченні епічного твору. Відсутня орієнтація на врахування знань і вмінь та навичок, отриманих учнями на уроках мови та літератури.

У ході аналізу програм з літератури було встановлено, що більшість з них містять завдання, які спрямовані на розвиток умінь та навичок учнів працювати з текстом художнього твору.

У програмах (Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Світова література. 5-11 кл.// Всесвітня література. – 1996. - №3. – С.7-15, Борецький М.І. Програма курсу “Зарубіжна література”// Відродження. – 1995. - №7. – С. 35-47, Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи// Зарубіжна література. – 1998. - №6,7,8. – С. 2-7, 2-6, 2-7.) серед головних завдань курсу визначається підвищення інтересу школярів до читання художніх творів та покращення вмінь і навичок роботи з художнім твором.

Але найкраще висвітлена проблема вивчення художніх творів, зокрема епічних, на уроках літератури у програмі 2001 року, створеної авторським колективом під керівництвом Б.Шалагінова. Автори вказують на необхідність проведення цілеспрямованої роботи з вивчення епічних творів, створення

єдиної системи роботи, “спрямованої на розвиток умінь та навичок глибоко аналізувати твір”.

У ході дослідження було проведено аналіз чинних підручників та посібників щодо їх відповідності вимогам вивчення епічного твору. У видавництві “Вежа” вийшли всі підручники із зарубіжної літератури, які забезпечують нову шкільну програму (2001р.). Методична школа Л.Мірошніченко у видавництві “Ленвіт” видала планування уроків (Куцевол О.М. Зарубіжна література. 9 клас. Розгорнуте планування уроків за програмою 2001 р. – К.: Ленвіт, 2002. – 144с.). Відзначимо, що більшість проаналізованих підручників та посібників спрямовують учнів на репродуктивно-творчу роботу з літератури, пропонуючи запитання і завдання відповідно до вікових можливостей підлітків.

Таким чином, аналіз шкільної документації дає підставу зробити висновок про доцільність удосконалення Державного стандарту загальної середньої школи, чинних програм і підручників з метою врахування перспектив покращення роботи над епічним твором.

Аналіз публікацій у часописах “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України”, “Зарубіжна література в навчальних закладах”, “Дивослово”, “Українська література в загальноосвітній школі”, “Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах” засвідчує, що вчені та вчителі не лише цікавляться досліджуваною проблемою, а й працюють над її вирішенням. Однак зміст розглянутих матеріалів вказує на те, що багато аспектів проблеми залишається поза увагою вчителів: наприклад, етапи роботи з епічним твором, добір художніх текстів, особливості виконання творчих робіт тощо.

Великим вкладом у розвиток сучасної методики є праці методистів Бандури О.М., Волошиної Н.Й., Ісаєвої О.О., Клименко Ж.В., Куцевол О.М., Мірошніченко Л.Ф., Шаповалової Е.О. та ін. У дослідженнях цих методистів на особливу увагу заслуговують питання роботи з текстом художнього твору, виявлення протиріч, труднощів, недоліків, причин низького рівня літературної

освіти учнів і накреслення шляхів підвищення її ефективності в практиці сучасної школи.

Значна науково-методична допомога вчителям української літератури загальноосвітніх шкіл надається у новому посібнику “Наукові основи методики літератури”, упорядкованому Н.Й.Волошиною, у якому основні проблеми методики літератури як науки розглядаються в застосуванні їх до практичного керівництва навчально-виховним процесом.

Сучасна методика літератури, виходячи із нових завдань, поставлених перед школою, досліджує актуальні проблеми викладання літератури в школі, які розглядаються на міцному ґрунті усталених традицій української школи.

Проблема виховання кваліфікованого читача, безперечно, є однією з найважливіших у сучасній школі. Нещодавно був надрукований посібник О.О.Ісаєвої “Організація та розвиток читацької діяльності школярів”, у якому висвітлюються сучасні підходи до спрямування читацької діяльності школярів з урахуванням умов культурного розвитку суспільства й тотального захоплення найновішими засобами електронної інформації – Інтернетом, комп’ютерами, відео-та телебаченням.

Автор посібника подає цілу низку запитань і завдань, радить проводити різні види роботи з ілюстраціями при вивченні літературних творів різних жанрів. Такий матеріал посилює емоційність сприймання школярів, розвиває асоціативне та образне мислення, сприяє поглибленому осмисленню літературного твору, спонукає учнів до його повторного прочитання.

Практичне значення мають розробки уроків, де використовуються ігрові моменти, організовується дослідницька діяльність учнів. Але справжньою знахідкою автора посібника є розділи, присвячені організації сімейного читання та бібліотечних уроків, які сприяють формуванню в учнів стійкого інтересу до мистецтва слова.

Розвиваючи важливий принцип єдності навчання і виховання, науковці працюють над дослідженням комплексного підходу до проблеми національного виховання. Методисти останнім часом звертаються до

проблемності у системі літературної освіти і розвитку творчого мислення школярів. Поряд із подальшим удосконаленням уроку як основної форми навчально-виховного процесу в сучасній школі досліджуються шляхи активізації творчої діяльності учнів та їх пізнавальної самостійності й активності у процесі вивчення літератури в школі через застосування семінарів, конференцій, факультативів.

Перед науковцями постали проблеми розробки ефективних форм самостійної роботи учнів на уроках літератури в умовах кабінетної системи навчання, запровадження міжпредметних зв'язків, розвитку усного і писемного мовлення, виразного читання у процесі викладання літератури в школі.

Усі ці нові риси природно поєднуються з передовими традиціями методики літератури як науки і сприяють її дальшому поступальному розвитку, утвердженню справжнього новаторства.

Актуальною є і проблема поетапного вивчення епічного твору. Опрацювання та аналіз теоретико-методичної літератури з даної проблеми дає підстави зробити висновок, що методика накопичила значний досвід вивчення епічних творів у школі. Методисти-науковці і методисти-практики вважають, що важливу роль у вивченні епічних творів відіграє правильна організація роботи з текстом. Тобто, на їх думку, вивчення художнього твору в школі – незалежно від обсягу і змісту – має ділитися на ряд основних етапів. Так, наприклад, московські методисти-науковці О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов визначають, що вивчення літературного твору в школі складається із чотирьох основних етапів: вступні заняття, читання, аналіз і підсумкові заняття. Етапи не є різко розмежованими один від одного, вони взаємодіють один з одним і переходять один в інший. Але в методиці поетапного вивчення епічного твору наявний недолік: відсутність такого важливого етапу як підготовка до аналізу тексту.

На сьогодні найдоцільнішою є класифікація основних етапів, розроблена Л.Ф.Мірошниченко.[85, 176] Визначені за її методикою етапи обґрунтовують

логічну послідовність роботи з художнім текстом і можуть варіюватися в залежності від жанру та вікових особливостей учнів.

Розглянемо лише етапи вивчення епічних творів:

10-11 КЛАСИ

1. Підготовка до сприйняття твору.
2. Читання твору.
3. Підготовка до аналізу.
4. Аналіз твору.
5. Підсумки.
6. Творчі усні та письмові роботи.

Учитель може творчо опрацьовувати запропонований варіант, вносити свої власні корективи, виголошені конкретними умовами його роботи. Головне – не втратити внутрішньої логіки вивчення епічного твору як єдиного композиційного цілого, де кожен елемент має своє місце і своє завдання.

Характерною ознакою сучасної методики є активна участь у її розвитку не тільки науковців-методистів, а й учителів-словесників. Визначним досягненням методики є створення монографічних праць, підготовка стабільних програм і підручників у співдружності вчених і практиків. Вивчаються, поширюються і удосконалюються форми, методи, методичні прийоми вивчення літератури, а також удосконалюється передовий досвід учителів-словесників на сучасному етапі.

2.3. Використання англомовних художніх творів

До проблеми вивчення художнього твору, зокрема до його аналізу, зверталось багато літературознавців. У галузі аналізу художнього твору літературознавцями набуто чималий досвід. На жаль, він ще недостатньо вивчений методистами, школою і мало впроваджений у практику. Може, саме через це учні іноді підміняють аналіз твору переказом його змісту.

Певним прорахунком шкільної методики є також недостатня системність та продуманість вивчення теоретичного матеріалу. Тому у процесі розгляду твору варто передбачити як на основі художнього матеріалу формується їх розуміння учнями, поступовий перехід від емпіричних спостережень до теоретичних узагальнень.

Загально визнано, що в основі шкільного аналізу художнього твору має бути його літературознавча концепція. Це забезпечить учителю вибір найоптимальніших для кожного конкретного твору прийомів згаданого аналізу, вбереже від привнесення в організацію уроку чогось другорядного, необов'язкового. На думку Є.Волощук, шкільний аналіз “базується на літературознавчій концепції, але не копіює її”. [25, 4]

Дискутуючи з цього приводу, деякі вчені висловлюють думку, що одна з найважливіших причин, яка послаблює інтерес учнів до художнього слова – те, що в процесі аналізу творів художні образи перекладаються на мову понять. Л. Рибак доводить, що на цьому етапі “образний підхід не повинен поступатися понятійному підходу, і, аналізуючи твір, читач має мислити образами”. [100, 205] Є.Волощук, говорячи про цю проблему, наголошує: “Літературознавство – але вміру”. [25, 4] Це не означає відмови від кваліфікованого аналізу, а лише від його помилкових трактувань, внаслідок яких у програмі з'явилися елітарні художні твори (наприклад, “Володар мух” У.Голдінга), яким не місце у шкільній програмі, бо вони є надзвичайно складними для учнів. В умовах школи літературознавчий аналіз – не самоціль, а засіб їх підготовки до повноцінного сприймання художньої літератури. Але побудова

літературознавчого уроку (уроку, насиченого елементами літературного аналізу) все ще залишається проблемою для сучасної школи. Оскільки новизна такого уроку полягає не у формі (як, наприклад, урок-конференція, урок-концерт, урок-КВК тощо), а в його змісті й загальних принципах побудови.

Літературознавчий аналіз має виступати гарантом кваліфікованого спілкування з текстом, допомагати його осмисленню; оскільки він не збіднює сприйняття художнього твору читачем, а навпаки, робить його витонченим, розширює його діапазон і, крім того, дає насолоду від дослідницьких відкриттів, що виливаються в яскраве відчуття конгеніальності письменників. Зокрема, Є.Волощук говорить, що багатьом вчителям терміни здаються перешкодою у створенні емоційних ефектів на занятті. Замість того, щоб заглибитися в текст, “розплутати його смислові вузли, з’ясувати його художню своєрідність, учитель вважає за краще ковзати на поверхні й віддаватися стихії почуттів, ведучи за собою у безвідповідальне плавання учнів”. [28, 11] А штучне консервування первісних почуттів, небажання шукати в тексті джерела, що їх породили, і відмова від усіяких емоційних зізнань тексту після його прочитання формують недопитливого й лінивого, в поганому розумінні недосвідченого читача, не здатного ні оцінити, ні зрозуміти прочитане.

З усього вище сказаного можна зробити висновок: літературознавчий аналіз у школі – найперша необхідність, але не слід перетворювати цей аналіз в самоціль, бо виховання розвиненого читача є тільки одним із завдань шкільної освіти. І літературознавчі категорії, до яких вчать звертатися учні, не мають домінувати на уроці, адже чудова, насичена термінами відповідь ерудита може бути далека від розуміння смислу твору.

Трансформуючи літературознавчий аналіз у шкільний, важливо зберегти загальне розуміння твору, авторський задум та його втілення. Він має навчати школярів самостійного, повноцінного і творчого читання, яке передбачає і добір книг, і розуміння їх змісту, і вміння співвідносити його зі своїм життям.

Аналіз епічного твору, з точки зору сучасного літературознавства, вимагає уваги до всіх складових елементів, бо саме відношення всіх рівнів і

підрівнів структури твору, їх єдність, взаємовідношення створюють складний організований смисл епосу. Шкільний аналіз не передбачає аналізу всіх елементів структури в їх взаємовідношеннях, тому аналіз окремих смислових і формальних рівнів дозволяє дати уявлення про складну структуру прозового твору і розкрити ідейно-художню своєрідність епічного твору.

Зазначимо, що методика вивчення літератури має будуватись на усвідомленні об'єктивних закономірностей розвитку літератури, що дасть змогу розглядати окремі твори через з'ясування загальних особливостей літературної епохи, якою вони породжені. Потрібна найтісніша творча співдружність літературознавців і методистів.

Розділ III. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБОМ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

3.1. Ефективні форми, методи та прийоми формування ключових компетентностей старшокласників на уроках зарубіжної літератури

Теоретичне дослідження дозволило розкрити проблему з точки зору філософії, психології сприйняття, дидактики, літературознавства, методики викладання літератури. Дослідження цих наук склали теоретичну основу методики поетапного вивчення епічних творів у школі на матеріалі української і зарубіжної літератур XIX ст.

У розробленій методиці для успішної реалізації поставлених задач враховувалась її багатофункціональність. Методика має діагностичний характер, тобто вона спроможна визначити рівень сприймання та аналізу епічного твору. Виховна функція проявляється в підборі матеріалу, в постановці проблемно-дослідницьких завдань, підпорядкованих темі і цілям уроку, в розвитку естетичного відношення до дійсності. І, нарешті, інформаційна функція полягає в забезпеченні вчителів знань про процес поетапного вивчення епічного твору.

У теоретичну основу запропонованої методики поетапного вивчення епічного твору покладені сучасні уявлення про епічний текст як структуру (де кожен структурний елемент взаємопов'язаний), як художню єдність, в нерозривності змісту і форми.

Методика поетапного вивчення епічного твору в школі розроблялася з урахуванням наукових і практичних досліджень з філософії, психології сприйняття, дидактики, літературознавства, методики викладання літератури. Основоположним принципом розробленої методики стала ідея взаємопов'язаності і взаємообумовленості всіх етапів вивчення художнього твору.

Згідно з сучасними дидактичними теоріями ми виділили такі етапи вивчення епічного твору:

- 1) підготовка до сприйняття художнього твору;
- 2) читання тексту;
- 3) підготовка до аналізу;
- 4) аналіз твору;
- 5) підсумки;
6. усні та письмові роботи.

Етапи вивчення епічного твору в свою чергу обумовлюють методи і прийоми, види робіт і форми навчальної діяльності. У розроблених експериментальних завданнях, методичних рекомендаціях, уроках використовувались різні методи, прийоми робіт, види навчальної діяльності залежно від шляхів вивчення епічного твору, від суб'єктивних і об'єктивних умов. Вчитель, застосовуючи подану методику вивчення, може самостійно визначити складові частини уроку – ланцюжки навчальних ситуацій, які можуть мати таку логічну послідовність:

1. Тема уроку. Епіграф. Оголошення навчальної мети і завдань уроку.
2. Слово вчителя з елементами бесіди. Підготовка до сприйняття твору.
3. Читання тексту.
4. Словникова робота. Підготовка до аналізу прочитаного.
5. Аналіз тексту.
6. Підсумки.

До того ж ланцюжок навчальних ситуацій буде повторюватись стільки, на скільки частин вчитель поділив текст.

Якщо вчитель вирішить при вивченні епосу використати шлях аналізу “услід за автором” (цілісний аналіз), то ланцюжок навчальних ситуацій серед інших можливих обов'язково буде мати такі ситуації:

- читання тексту (з чергуванням відомих учителю прийомів методу творчого читання);
- словникова робота;

- бесіда;
- дослідницька діяльність.

Розглянемо більш детально кожен з етапів, домінуючі методи та прийоми, проблеми, що виникають на кожному з них.

Перший етап вивчення епічного твору в школі – підготовка до сприйняття тексту. Психологічні дослідження свідчать, що повноцінність сприймання мистецтва визначається багатьма факторами. Воно успішнішим буде тоді, коли ґрунтується на активізації наявних уже тимчасових нервових зв'язків. Усвідомлення учнями художніх творів вимагає добре розвинутих уяви та асоціативного мислення.

Сприймання твору залежить також від певного настрою у момент роботи з текстом, від соціального досвіду дітей тощо. Тому перед читанням тексту потрібна певна підготовка, щоб правильно спрямувати думки і почуття дітей, враження, активізувати їх творчу уяву тощо. Без підготовчої роботи у школярів може скластися навіть викривлене уявлення про твір.

Основна мета даного етапу – підготувати учнів, зацікавити їх, включити в активну роботу, ввести нові явища, факти в систему засвоєного, пробудити в них бажання прочитати даний твір. Підготовча робота до сприймання епічного твору має різні форми і реалізується за допомогою найрізноманітніших методів і прийомів навчання:

- слово (або лекція) вчителя;
- лекція з діапозитивами, з розглядом ілюстративного матеріалу;
- фронтальна (або індивідуальна) бесіда;
- розгляд ілюстрацій та картин відомих художників;
- самостійне читання (дома чи в класі) запропонованої вчителем додаткової літератури;
- робота за підручником;
- прослуховування музичних творів та зразків художнього читання;
- перегляд фрагментів кіно -, відео - та діафільмів;
- аналіз творчих робіт учнів, малюнків на певну тему;

- екскурсії в музей, на природу, до пам'ятних місць.

Іноді перед вивченням твору можна дати письмову роботу на споріднену чи аналогічну тему, прочитати відповідну статтю до теми, заохочувати учнів до прочитання твору повністю.

Велике значення на вступних заняттях має словникова робота. “Кожен образ несе в собі думку, а сила образу – саме в силі думки. Чим яскравіша, живучіша думка закладена в поетичному слові, тим глибша ідея, тим сильніша, могутніша ідея, тим сильніший, могутніший вплив ідеї на думку виконавця,” – підкреслював В.О.Сухомлинський. [136, 95]

Часто ефективним є звернення до фактів з життя письменника. У старших класах підготовка до сприйняття художнього твору ускладнюється і дуже часто пов'язується з історією створення самого твору. Іноді художні твори розглядаються на фоні літературного процесу. Тому об'єктом вступних занять може бути розповідь про історико-літературну боротьбу навколо того чи іншого питання.

Необхідно продумати в усіх деталях раціональне використання часу, які ключові питання поставити в центрі уваги. Методи проведення таких уроків зумовлюються насамперед характером матеріалу; успіх залежить від педагогічної майстерності вчителя, від підготовки учнів.

Другий етап вивчення епічного твору – читання тексту. Без нього не може бути ефективної роботи на уроці. Якщо учні не прочитають твір, то ні бесіда, ні аналіз не будуть ефективними, у школярів так і не виникнуть глибокі емоції.

Читання художнього твору відбувається на кожному етапі. Формулюючи мету читання, учитель повинен мати на увазі художньо-естетичні завдання, поглиблене сприйняття твору мистецтва. Знову згадуємо про відмінності між старшими і молодшими класами. Вчителю треба пам'ятати про низький рівень техніки читання в 5-7 класах і визначати та застосовувати прийоми методу творчого читання, які б ефективно впливали на вирішення цієї проблеми, стимулювали б відповідні види діяльності учнів. Коли ж мета досягнута, і твір

прочитано можна розпочинати роботу, спрямовану на підготовку до аналізу. Отже, наступний етап роботи з текстом у 5-8 класах – словникова робота, у 9-11 – підготовка до аналізу твору. Більшість методистів (Є.Пасічник, З.Рез, К.Мальцева) опускають цей етап. Але вчителі-практики на досвіді переконалися, що він – логічне продовження етапу читання тексту і є необхідним для того, щоб учні збагнули зміст прочитаного твору. Необхідність цього етапу також доводять результати психологічних досліджень, за якими перше враження від прочитаного має надто загальний характер, первинне читання художнього твору не завжди забезпечує належне розуміння, бо його сприймання визначається вибіркоvim характером. Учні часто схоплюють лише зміст, не помічаючи багатьох компонентів, не проникаючи у суть явищ.

Допоможуть в реалізації цього етапу різноманітні види бесіди і словникова робота. Домінуючим же буде метод евристичної бесіди та диспуту.

Види літературної бесіди розрізняються залежно від того, яким чином розподіляється робота між учителем та учнями, яка її мета й завдання. Найпоширеніша – бесіда за задалегідь поставленими запитаннями. Вчитель пропонує систему запитань, що допоможуть учням розібратися в художньому творі, знайти необхідні докази на підтвердження своїх висновків (коли треба цитати), підготуватися до бесіди в класі. Запитання мають бути простими, чіткими, конкретними та передбачати розгорнуту відповідь.

Інший вид – “вільна бесіда”. Застосовуючи її, вчитель не пропонує запитань, а бесіда проводиться за запитаннями, що виникають в процесі обговорення. Хоча “вільна бесіда” не позбавлена системності. Вчитель має підтримувати і спрямовувати бесіду за певним планом, допускаючи відступи від нього, імпровізуючи. Завершити бесіду можна складанням простого плану до тексту: учні добирають заголовки до окремих логічно завершених частин художнього твору.

Ще один прийом методу евристичної бесіди, що довів свою ефективність і актуальність, - диспут чи дискусія.

Провести диспут допоможе продумана система завдань і запитань творчого характеру. Диспут – це усне обговорення якого-небудь питання з літератури, часто з наперед визначеними опонентами. Успіх диспуту на уроці літератури залежить від ретельної підготовки. Основа диспуту – різні погляди на ті чи інші питання. Учні мають вчитися уважно слухати, розуміти запитання інших, ставити власні, а вчитель має формулювати запитання так, щоб виключити можливість однозначної відповіді.

Важливою частиною етапу підготовки до аналізу є словникова робота. Нові слова та вирази нерідко мають багатозначний характер і вимагають ґрунтовної роботи над ними. Словникову роботу треба побудувати так, щоб слова входили до активного словникового запасу учнів, бо вони дуже швидко забуваються, навіть коли учень неодноразово зустрічається з ними. Повинна вестись системна робота над розширенням словникового запасу учнів. Закінчивши заплановану словникову роботу, потрібно з'ясувати, чи залишилися в тексті незрозумілі слова, і пояснити їх.

На основі праць багатьох методистів та літературознавців робимо висновок, що важливу роль необхідно відносити таким видам роботи як:

- пошук слів, які вказують на національну специфіку твору;
- співвіднесеність національних назв спільних або подібних реалій.

Такі види роботи є важливою складовою інкультурації дитини, адже допомагають формуванню її уявлень про національне в літературі і водночас сприяють усвідомленню специфіки рідної культури.

Коли вчитель переконався, що учні усвідомили зміст прочитаного, він переходить до етапу аналізу твору (цей етап доцільно вводити в старших класах, у 5-8 класах використовуються лише елементи аналізу).

Аналіз – це здатність, вміння знаходити, виділяти окремі складові частини художнього тексту, їх дослідження з метою проникнення у внутрішню суть твору, синтез та вміння робити висновки, узагальнювати та давати власну аргументовану оцінку.

У практиці школи аналіз художнього твору практикується вже давно і оснований на повторному читанні і глибокому осмисленні у процесі його вивчення найважливіших ідейно-значущих епізодів. Детально розглядаючи епізод за епізодом, розділ за розділом, учні поступово усвідомлюють задум твору. Однак, аналізуючи твір, слід пам'ятати про те, що він є явищем мистецтва, тому надто докладний розбір може зашкодити його емоційно-естетичному сприйманню.

Отже, шкільний аналіз базується на літературознавчій концепції, але не копіює її. В умовах школи літературознавчий аналіз - не мета, а засіб. Він має виступати гарантом кваліфікованого спілкування з текстом, допомагати його осмисленню. Трансформуючи літературознавчий аналіз у шкільний, важливо зберегти загальне осмислення твору, авторський задум та його втілення.

Успішність та ефективність роботи з твором залежить від обраного вчителем шляху аналізу. Питання шляхів аналізу художнього твору привертало увагу багатьох методистів, але й досі чимало його сторін вимагає наукового висвітлення й уточнення. Традиційна методика визнає три шляхи аналізу художнього твору:

- за розвитком дій, "услід за автором";
- пообразний;
- проблемно-тематичний.

Зупинимось докладніше на кожному з названих шляхів.

Аналіз "услід за автором" може використовуватися в будь-якому класі. Доцільно використовувати його, коли твір невеликий за обсягом. Попередньо вчитель ділить текст на логічно завершені змістові частини і складає систему запитань до кожної з них. При вивченні епічних творів та при застосуванні даного шляху аналізу важливо, щоб учні навчилися бачити за образами і картинами автора. Авторська позиція в епічних творах виражається або безпосередньо, або у прихованій формі. Письменник може говорити з читачем від імені оповідача, літературного героя, а іноді позиція оповідача збігається з

авторською лише частково. Отже, учнів слід вчити робити висновки про авторську позицію на основі загального звучання твору.

Пообразний шлях аналізу використовується у школі найчастіше. Це зрозуміло, бо в центрі кожного твору є образ чи ціла система образів. Саме цей шлях допомагає реалізувати навчальну, виховну та розвиваючу мету під час вивчення твору. Однак традиційний пообразний аналіз зводився до поділу героїв на позитивних і негативних, навіть у підручниках цей розподіл був чітко визначений. Сама література постає проти цього - з'являються неоднозначні образи, немає абсолютно позитивних чи негативних героїв. Тому проведення пообразного аналізу вимагає від вчителя ретельної підготовки. Готуючись до його проведення, слід пам'ятати про властиві лише йому особливості:

1. Система образів стає домінантою аналізу - треба визначити головні та другорядні образи, які допомагають відтворити реальну дійсність в єдності почуттєвих та змістових компонентів, сприяють розкриттю задуму, теми та ідеї твору, беруть участь у вирішенні поставлених проблем чи містяться в позасюжетних компонентах.
2. Через систему художніх образів відбувається осягнення твору. Завершальна стадія аналізу - синтетична характеристика твору у єдності змісту і форми.

Коли ж доцільно використовувати пообразний шлях аналізу художнього твору? Вчитель повинен скласти систему образів твору, якщо це зробити не важко, якщо письменник створив яскраві багатогранні характери, і через систему образів можна розглядати всі інші компоненти аналізу в єдності змісту і форми, то звертання до пообразного аналізу буде найефективнішим при вивченні епічного твору. На цьому етапі домінуватиме метод евристичної бесіди з елементами вибіркового читання, коментованого читання та читання в особах.

Поряд з названими у школі використовується і проблемно-тематичний шлях аналізу епічного твору. Багато методистів (В.Стоюнін, В.Маранцман, В.Острогорський та інші), спираючись на праці відомих педагогів (Я.Коменського, А.Дистиверга, К. Ушинського та інших), психологів

(С.Рубінштейна, А.Леонтьєва та інших), дидактів (Ю.Бабанського, М.Скаткіна та інших), розробляли ідеї, пов'язані з проблемним навчанням.

Проблемне навчання - система вивчення твору, що передбачає шлях:

- від визначення проблем до проблемних запитань;
- від проблемних запитань до проблемних ситуацій;
- від проблемних ситуацій до проблемних завдань;
- від проблемних завдань до пошукової роботи, спрямованої на виявлення напрямів вирішення визначених проблем.

Формулюючи проблемні запитання, важливо зважити на те, чи зрозумілі вони учням, чи відповідають їх віковим категоріям, чи зацікавлять їх. Питання мають спонукати до пошукової роботи, мати чітко висловлену перспективність, можливість виходу на інші, важливіші питання.

Проблемно-тематичний аналіз проводиться у такій послідовності:

1. Визначення теми художнього твору.
2. Оголошення вже визначених проблем.
3. Пошук авторських шляхів вираження.

До цієї роботи важливо залучити всі компоненти художнього твору, що сприяють визначенню напрямів вирішення проблеми, оцінці вартості його змісту і форми, розумінню твору в цілому. Треба пам'ятати, що проблемні питання повинні мати не лише перспективний характер, спонукати до роздумів, допомагати створити проблемні ситуації, а й звертати безпосередню увагу на те, як письменник творить художні образи, які йому вдається викликати почуття. Питання треба спрямовувати і на дослідження мови, стилю письменника, які визначають сукупність ідейно-художніх особливостей його твору.

Наступний етап роботи з вивчення художнього твору – підсумкові заняття або підсумки. За словами Є.Пасічника, “підсумкові заняття необхідні, щоб ще раз поглянути на твір як на цілісну художню структуру у єдності змісту і форми”. [, 211] Мета цього етапу – перевірити розуміння учнями прочитаного твору, його відчуття, зроблені висновки, особисті враження, оцінки.

Форми роботи на цьому етапі дуже різноманітні. Це - і підсумкова бесіда, і відповіді за тестами, і літературна вікторина, і літературні змагання та ігри. Така робота допоможе вчителю підвести підсумки теми, активізувати діяльність учнів, поставити значну кількість оцінок та головне – з'ясувати власне судження про твір кожного учня. Зауважимо, що вивчення питань теорії літератури, яке нерідко залишається на цей етап, доцільно розглядати поступово, паралельно з вивченням твору. Це дасть учням глибше розуміння теоретико-літературних питань.

У старших класах, коли художній твір розглядається на фоні літературного процесу, на цьому етапі можна визначити, хто з письменників впливав на світогляд автора, хто продовжив його ідеї, повторив думки тощо.

Заключний етап роботи з художнім текстом – усні та письмові роботи. Його мета – навчити учнів узагальнювати і використовувати здобуті на попередніх етапах знання; самостійно давати оцінку окремим частинам і всьому твору в цілому; мати своє судження про вчинки дійових осіб, спираючись на зміст і форму твору; розвивати навички усного і писемного мовлення

Учням старших класів необхідно дати навички складання конспекту, усного та письмового твору-роздуму над проблемою, усного і письмового твору-аналізу (компаративного) художніх творів, написання реферату, доповіді та її усного викладу. Вчитель сам визначає форму і час проведення творчих робіт.

Завершивши на цьому огляд критичної літератури з проблеми вивчення епічних творів, розглянувши існуючі теоретичні положення та визначені етапи вивчення художнього твору, виділивши основні методичні форми роботи на кожному з етапів, переходимо до практичного застосування даної методики у розробці фрагментів уроків із зазначенням всіх вищеназваних етапів.

3.2. Система завдань з формування ключових компетентностей здобувачів засобом творів англomовних митців

Пошуки шляхів, які забезпечують удосконалення роботи над епічним твором, зумовили розробку конкретних завдань, які активізують і поглиблюють сприймання художнього твору. В залежності від цілей і задач, які стоять перед педагогом, акцент робиться на цілісність сприйняття, на розвиток уяви, емоційної чутливості, естетичної оцінки, вміння усвідомити свої враження, інтелектуально та емоційно їх висловити.

При розробці системи занять щодо поглиблення знань учнів та активізації їх уваги враховувались як закони сприйняття художнього епічного твору, так і вікові дані учнів. Особливістю психологічного стану школярів є напружена увага до власного внутрішнього світу, здатність розуміти художнє переживання як відображення свого власного. Тому вивчення епічного твору в школі повинно створювати рівновагу між суб'єктивним сприйняттям його учнями, їх особистим ставленням до художнього твору і авторською позицією. Численні спостереження дослідників доводять, що учні легше сприймають сюжет, характер героя, важче – композицію, співвіднесеність окремих частин твору, своєрідність авторської позиції.

Основна проблема в роботі над великим за обсягом епічним твором – відсутність цілісного початкового сприймання тексту учнями. Тому сприйняття епічного твору може цілеспрямовано посилюватись на уроках вивчення епосу за допомогою методу творчого читання, евристичної бесіди, проблемної бесіди тощо.

У розробленій методиці вивчення епічного твору основоположним є взаємообумовленість всіх етапів вивчення епічного твору, що, з одного боку, обумовлено структурою цього твору: зв'язок між зовнішньою і внутрішньою формами; з іншого – дидактичним законом цілісності і послідовності навчання. Виділені і обґрунтовані в попередньому розділі напрямки творчого сприйняття

епічного твору (суб'єктивне, об'єктивне, асоціативне) дозволили створити систему завдань з розвитку поданих типів сприйняття, які, в свою чергу, продовжують і завершують аналіз як логічно послідовний етап вивчення епосу.

Процес сприйняття художнього твору передбачає підготовчу роботу, своєрідне налаштування, яке безпосередньо передує читанню. При вивченні роману В.Скотта “Айвенго” на першому уроці нами були запропоновані для підготовчого етапу сприйняття такі прийоми роботи: слово вчителя, робота над епіграфом уроку, словникова робота, спільна з учителем робота учнів з ілюстраціями до твору, коментоване читання I розділу, підсумкова бесіда (див. додаток А).

Вельми суттєвим елементом розробленої методики є положення про цілеспрямованість сприйняття з наступним аналізом. Якщо виділяються такі типи сприймання як суб'єктивний, об'єктивний, асоціативний, то і аналіз епічного твору отримує відповідний напрямок.

Так, суб'єктивне сприйняття базується на розвитку особистих уявлень, картин, образів при читанні епічного твору. Активізація цього типу сприймання спрямована на пробудження різного ряду емоцій і живих особистісних образів. Цей тип сприйняття універсальний, він може передувати будь-якій роботі з текстом, будь-якому фрагменту аналізу. Прикладом активізації суб'єктивного сприймання з наступним аналізом може служити такий фрагмент уроку.

Питання і завдання для поглиблення сприйняття.

Кожен з нас рано чи пізно ставить перед собою питання: “Навіщо я живу в світі? Яке моє призначення? Яка я людина – добра чи зла?” . Запитання нелегкі. І не завжди людина знаходить на них відповідь.

Як розпізнати зло? Чому воно існує? Як з ним боротися? В усі часи осмислити це прагнули філософи і вчені, письменники. Та, на жаль, тільки в казках добро перемагає зло, а в житті ми часто стаємо свідками існування зла.

- Що ви вкладаєте в зміст поняття “зло”?

- Чому зло панує в сучасному житті?
- Що, на вашу думку, може перемогти зло?
- Як позбутися зла, коли воно вже поселилося в душі?
- Що треба робити, щоб його стало менше?

Після прочитання повісті пропонується підготовка до аналізу тексту, домінуючим видом роботи в даній ситуації буде бесіда за задалегідь підготовленими питаннями. Запропонована система запитань дозволить від активізації суб'єктивного сприйняття перейти до підготовки аналізу художнього твору.

Питання до бесіди.

- Про що розповідається в повісті?
- Назвіть головних героїв твору, навколо яких розгортаються події повісті.
- Хто з героїв повісті вам імпонує? Чому?
- Вплив якого героя ви відчули на собі?

Поглиблення суб'єктивності сприйняття може сполучатися з фрагментами різних шляхів аналізу, так як виявлення емоційного відношення до художнього тексту сприяє більш глибокому його осмисленню. Бажання учнів висловити своє ставлення, свою ціннісно-почуттєву оцінку також сприяє широкому застосуванню засобів активізації суб'єктивного типу сприймання тексту. Емоційно-почуттєвий відгук на художній твір допомагає наступному аналізу, роблячи його цілеспрямованим і концептуальним.

Якщо узагальнити питання і завдання, які розвивають суб'єктивність сприймання, то найчастіше вони будуть звучати таким чином:

- Які почуття викликає у вас твір?
- Чи відчували ви подібні почуття, настрої в своєму житті?
- У який момент життя вам захочеться повернутись до цього твору?
- Яким ви уявляєте собі головного героя?
- Які образи запам'яталися? Чому?

Поглибть суб'єктивність сприймання наступний аналіз образів.

Об'єктивний тип сприйняття, на відміну від суб'єктивного, зосереджений на особливостях і законах побудови твору. Активізуючи об'єктивний тип сприйняття, тобто акцентуючи увагу учнів на проблемах побудови, жанру тощо, на перший план висувається не те, про що говорить автор, а те, як він це робить. Учні звертають увагу не тільки на життєвий факт, відображений у творі, а й естетично на перетворену реальність.

Розвиваючи об'єктивний тип сприйняття, викликаючи інтерес до форми твору, вчитель тим самим вчить сприйманню мистецтва, виховуючи справжніх шанбувальників прекрасного. Наведемо фрагмент уроку з об'єктивним типом сприймання твору.

ТЕМА: Оскар Уайльд “Портрет Доріана Грея”.

Слово вчителя.

Роман Оскара Уайльда “Портрет Доріана Грея” відносять до інтелектуальних творів, бо мова в творі йде про принципи, філософію життя, уподобання митців. А самого Оскара Уайльда називали не тільки інтелектуалом, а й Принцем Парадоксом.

Завдання для учнів.

Знайдіть докази-цитати, які б підтверджували, що перед нами роман-парадокс.

(Учні наводять приклади з твору).

- “Єдиний спосіб позбутися спокуси – піддатися їй”.
- “Інтелект нівечить гармонію обличчя”.
- “Краса кінчається там, де починається одухотвореність”.

Наступний тип сприйняття був названий асоціативним, він заслуговує пильної уваги. Асоціативне сприйняття базується на виявленні особистих асоціацій, породжених епічним твором. Літературна асоціація – це взаємозв'язок образів, ідеї, тематики, переживань, виражених у творі, з явищами духовної культури і реальним життям, близьким читачу. Іншими

словами, літературні асоціації виникають тоді, коли відбувається перетин того, що знаходиться в середині твору, з тим, що існує за його межами – іншими літературними джерелами, історією, мистецтвом, біографією письменника, життєвим досвідом читача. Пов'язуючи близькі та контрастні образи, ідеї, теми, епохи і культури, що перекликаються, літературні асоціації створюють унікальну атмосферу.

Але при вивченні складних асоціативних творів потрібно розвивати як особисті читацькі асоціації, так і намагатись зрозуміти авторські. Учнівські асоціативні ланцюжки майже дослівно будуть співпадати з банальною, розповсюдженою думкою, проти якої з такою душевною енергією виступає автор. Контраст читацьких та авторських асоціацій дозволить зрозуміти глибинний зміст твору, його підтекст, сконцентрує увагу на головних образах, дасть можливість виявити творчість учнів, зосередить їх увагу на своєрідності поетичного мислення письменника.

Щоб розвинути асоціативне сприйняття, необхідно концентрувати увагу на авторських художніх асоціаціях. Як приклад активізації асоціативного сприйняття приведемо фрагмент уроку, де поглиблення читацького асоціативного сприйняття передуює аналізу авторських асоціативних образів.

ТЕМА: Філософсько-естетичні та моральні проблеми твору Оскара Уайльда “Портрет Доріана Грея”.

Слово вчителя:

О.Уайльд говорив, що його роман – це “золота парча”, де є прекрасна гра слова, дотепні репліки, парадоксальні афоризми, головний герой – красень, якого не змінюють роки життя. Все це може принести насолоду, є гедоністичним. Філософія насолоди – гедонізм – філософсько-естетичне вчення, згідно з яким насолода, задоволення – це найвище благо, до якого прагне людина в житті.

У романі Уайльда сповна втілені принципи гедонізму. Головний герой постійно прагне отримувати від життя все якнайкраще. Але письменник

осмислює цю проблему як філософ: за все, що людина отримує в цьому житті, вона має заплатити.

Дискусійні питання. Бесіда.

- Чи може гедонізм змінити людину?
- Що саме призвело Доріана Грея до загибелі?
- Чи варто йти таким шляхом, яким пішов Доріан Грей?
- Чи застрахований від подібних помилок лорд Генрі? Чому?
- На чиєму боці ваші симпатії? Обґрунтуйте свою думку.

Слово вчителя:

О.Уайльд стверджує: “Художник – не мораліст”, але своїм твором він доводить протилежне. Адже автор поряд із Красою змальовує вбивство – а це вже антиестетично; примушує свого героя усвідомити аморальність “життя заради життя”, заради власної насолоди. Роман Уайльда переконує читача в тому, що головним для людини є зміст цього життя і чиста Душа.

Таким чином ми підійшли до поглядів самого автора.

Естетизм Уайльда

*Мистецтво – це не іграшка та не примха, це необхідна умова людського життя.

Виклик добі, протест проти блюзнірської моралі вікторіанської доби.

*Головне – служіння красі.

*Художник – не мораліст.

*Я хочу з’їсти всі плоди в саду життя, але лише ті, які ростуть на його сонячній стороні.

Дискусійні питання. Бесіда.

- З ким з літературних героїв асоціюється у вас образ Лорда Генрі?
- Які асоціації у вас викликає образ Доріана Грея?
- Чи можемо ми сказати, що Холлуорд асоціюється у нас з совістю і правдою? Чому?

На підсумковому етапі заповнюємо таблицю.

Лорд Генрі (Мефістофель)	Доріан Грей (вседозволеність)	Холлуорд (совість, правда)
“Краще бути красивим, ніж добродійним”	Безмежний жаль за намальованим своїм образом пройняв юнака.	Митець повинен творити прекрасне, але не повинен у нього вкладати нічого із власного життя.
Найбільші події світу відбуваються в людському мозку. І так само... гріхи.		
Вчиняючи гріх, людина очищується.	Я забагато цікавлюся самим собою і став уже тягарем для себе самого.	За все це, чим боги нас наділили, ми дорого заплатимо, заплатимо невимовними муками.
Новий гедонізм – ось що потрібно нашому вікові.	“наочний символ” “людина без серця”	“високе мистецтво брехні”
	Це жахливе зіпсування йшло явно з середини портрета.	“Воно ж має очі диявола!”
Ніколи не говорить нічого морального і не робить нічого аморального.	Естетична зовнішня досконалість, невміння протистояти впливу зла.	Чиста думка, усвідомлення впливу зла і добра.
Істинний естет (але підбурює на злочин, спокушує, як диявол).	Порушує закони естетизму, норми моралі.	Покара за обожнювання ідеалу (Біблія: “Не сотвори собі кумира”).

“Золоті сторінки” твору.

Читання уривків. Проблеми роману. Учні обирають уривки з твору, які б їм хотілося прочитати як доказ естетичності, аморальності, гедонізму, готуються до виступів.

Вчитель у цей час під супровід музики Р. Вагнера повідомляє:

- Не тільки синтезом різних літературних течій відзначається роман О.Уайльда, він сповнений гармонійного поєднання мистецтва слова, тону, звука. Мови різних видів мистецтв у цьому творі зібрано воедино, проза уайльдівського роману сповнена музики і кольорів. Зверніть увагу на ілюстрацію О.Бердслі до своєї повісті “Історія Венери і Тангейзера”, вслухайтеся в музичну композицію Вагнера “Тангейзер” – вони є прекрасним доповненням до роману О.Уайльда.

Після прослуховування музики і розгляду ілюстрації вчитель задає питання.

- Які асоціативні зв’язки викликали у вас види мистецтва?

/ - єдиний настрій, характер відтворення образу;

- використовується контраст: чорний-білий, синьо-чорний кольори, що символізують добро і зло, світло і темряву, розпусту і чистоту;

- у музиці Вагнера відтворена боротьба за душу, намагання злих сил зтягти людину в пекло. /

Висновки.

Життя Доріана Грея і життя Тангейзера стає ареною боротьби божественного і диявольського начала. І той, і інший герой гине від “суперечливих почуттів, контрастних думок, які немов розривають їх навпіл”.

Як бачимо з наведеного фрагмента уроку, асоціативні образи читачів, які активізувалися у процесі розв’язання дискусійних питань та творчого читання уривків з твору, доповнилися і збагатилися у процесі аналізу образів, предметом якого вже стали авторські асоціації.

Експериментальна робота підтвердила необхідність даного етапу і його важливість в змістовому, організуючому і виховному аспектах. Виділені в системі роботи типи сприйняття по-різному поєднуються з наступним аналізом. Так, суб'єктивний тип, який засновано на пробудженні особистих почуттів та емоцій, може передувати аналізу всіх елементів твору, об'єктивний частіше поєднується з аналізом “услід за автором”, композиційним, асоціативний – пообразним, проблемно-тематичним.

Наступний етап – сприймання твору. Учні вивчають різні за обсягом твори. Менші – перечитують у класі, а з багатьма знайомляться вдома. Учитель повинен завчасно порекомендувати учням, разом із шкільним бібліотекарем організувати читання, систематично контролювати виконання учнями поставлених перед ними завдань.

Не можна повноцінно сприймати епічний твір, якщо не бачити авторської позиції в ньому. Дуже часто учні ніби відділяють автора від твору і не вміють бачити його “присутність” в тексті. Тому їх цьому треба вчити. Шкільна програма не вимагає теоретичного ознайомлення учнів з формами вираження авторської свідомості в епічному творі, але вчити бачити саму цю свідомість необхідно. Ми наближаємо школярів до розуміння авторської позиції, розглядаючи художню атмосферу твору, особливості композиції, манеру розповіді.

Аналіз авторської позиції передбачає як аналіз окремих образів, так і аналіз образів ліричного героя, оповідача. З поняттям “ліричний герой” учнів починають знайомити з 8 класу, тому в 10 класі можливе поглиблення цього поняття.

Не менше, ніж за подіями розповіді, читач любить спостерігати за долями героїв. Літературний герой – одна із художніх реальностей, без якої не можна зрозуміти ні світу твору, ні авторської позиції. Доцільно простежити логіку аналізу образної системи твору. Ми пропонуємо порівняльну характеристику героїв повісті, оскільки різні сторони особистості і його

поведінки яскраво розкриваються на порівнянні персонажа з іншим героєм твору в аналогічній ситуації (див. додаток Г).

Читач, який бере до рук книгу, перш за все сприймає сюжет. Сюжет епічного твору складається із подій, які відбуваються у визначеному часі і просторі; із вчинків героїв-персонажів; із поєднання різних обставин, в яких герої діють. Розташування подій, їх обумовленість і взаємодія образів складають композицію твору.

Засвоєнню сюжетно-композиційної основи твору служить в школі складання плану всієї розповіді або окремих частин, а також розповідь.

У кожному творі вирішується низка проблем, які вимагають осмислення, розв'язання та дальшого дослідження. Якщо проблема є основою, логічним центром твору, аналіз тексту можна проводити проблемно-тематичним шляхом.

Наступний етап вивчення епічного твору – підсумки. На підсумкових заняттях не можна повторювати попередній хід розбору твору. Тут необхідно по-новому усвідомити вивчене, щоб для учнів прояснився ще досі не бачений кут зору на твір. У такому разі учні підйдуть до глибокого осмислення літературної теми в цілому. На підсумкових заняттях учні повинні зробити нові відкриття в творі. Але, щоб ці відкриття відбулися, необхідно викликати у школярів потребу повторного звертання до твору, заставити їх замислитися над більш складною задачею, ніж ті, які вже вирішені, створити проблемну ситуацію в кінці аналізу.

Підсумкове заняття – це останній етап роботи над текстом художнього твору, а не просто урок прощання з твором. Тому питання, над якими працював клас в процесі аналізу, тут повинні знайти своє кінцеве вираження. Розглянемо один з варіантів підсумкового заняття.

Заключним етапом вивчення епічного твору ми вважаємо творчу діяльність учнів. Завдання вчителя – допомогти дитині вдосконалити форму висловлювання своїх думок і почуттів, шукати і знаходити найвлучніші слова і вирази. Найкраще це робити формами різноманітних письмових творчих

робіт, коли і сам учень може перечитати, проаналізувати, відшліфувати власні думки.

В учнів слід вимагати чіткої оцінки життєвих явищ, відображених у творах, а також світоглядної позиції їх авторів.

Найпоширенішими видами роботи є такі:

- а) виклад за сюжетом літературного твору;
- б) твір типу характеристики персонажів (індивідуальна, групова, порівняльна);
- в) літературознавчий аналіз окремого художнього твору;
- г) твір узагальненого плану на літературознавчу тему;
- д) власне творчі роботи учнів (нарис, оповідь, вірш, байка);
- е) твір публіцистичного характеру;
- є) рецензії та анотації художніх творів;
- ж) реферати учнів;
- з) доповіді та ін.

Творча діяльність учнів сприяє поглибленню їх знань з літератури, вихованню необхідних умінь і навичок аналізувати художні твори в єдності змісту і форми, служить засобом перевірки міцності та якості знань з літератури. Тому творчими письмовими роботами в основному і завершується вивчення епічних творів.

Важливе значення творчих робіт у формуванні теоретико-літературних понять, у виявленні загальних та індивідуальних особливостей сприймання ними художньої літератури в цілому з метою наукового коригування цих процесів.

Підсумовуючи все вище зазначене, доходимо висновку, що вивчення окремого художнього твору проходить ряд основних етапів. І для ефективної роботи необхідно раціонально розподілити час на прочитання твору, визначити епізоди, образи, картини, художні деталі для аналізу, продумати завдання для учнів, обрати методи, прийоми, види і форми роботи, які забезпечать високу результативність в умовах певного складу учнів.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування ключових компетентностей старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури з вивчення художнього твору

Для перевірки ефективності розробленої методики поетапного вивчення епічного твору на уроках літератури проводився формуючий експеримент, який складався з теоретичної та практичної частин.

Теоретична основа формуючого експерименту базувалася на твердженні, що і підпорядковувалося гіпотезі дослідження: процес вивчення епічного твору на уроках літератури буде успішним, якщо вся робота проводитиметься у єдиній системі з врахуванням філософського, психолого-педагогічного, літературного та методичного факторів.

Експеримент складався з 3 етапів:

1. підготовчого;
2. проведення власне експериментального навчання;
3. аналіз експериментальної роботи.

Перший етап роботи було присвячено добору матеріалу, розробці системи експериментальних уроків та питань для учнів. На цьому етапі обиралися контрольний та експериментальний класи. Для проведення експерименту була обрана ЗОШ I-III ст. №182 м. Києва та ЗОШ I-III ст. - інтернат м. Глухова.

На другому етапі експерименту проводилось власне експериментальне навчання. Під час експерименту з'ясовувався рівень знань і розумінь вчителями таких літературних і методичних питань, як специфіка епічного твору, етапи вивчення епічного твору, метод творчого читання, шляхи аналізу епічного твору та їх особливості, який був здійснений шляхом анкетного опитування.

Також проводилось визначення рівня сформованості вмінь повноцінно сприймати, всебічно аналізувати та глибоко осмислювати художній текст шляхом проведення системи експериментальних уроків та самостійних учнівських творчих робіт (твори-роздуми, твори-мініатюри).

На третьому етапі експерименту аналізувалися результати експериментальної роботи, проводилися підсумки шляхом аналізу:

- відповідей учнів на запитання анкет;
- усних відповідей під час проведення експериментальних уроків;
- письмових робіт.

Учням контрольного та експериментального класів були запропоновані однакові запитання та завдання, на виконання яких відводилась однакова кількість часу.

За результатами першого та другого етапів формуючого експерименту було виділено рівні сприйняття та аналізу поетичного твору:

- I рівень – адекватне емоційне сприйняття епічного твору, вміння висловити своє ставлення до прочитаного твору;
- уміння аналізувати епічний твір в єдності форми та змісту, розуміти складність структури епічного тексту;
 - потреба в творчій діяльності після контакту з художнім твором;
 - уміння творчого використання набутих теоретичних знань та практичних умінь під час усної роботи над епічним твором та в самостійних творчих роботах;
- II рівень - вибіркоче сприйняття епічного твору, неадекватність емоційної реакції під час сприйняття епічного твору, утрудненість щодо висловлювання своїх емоцій та почуттів;
- частковий аналіз епічного твору, частіше лише змісту, окремих епізодів ; розуміння складності побудови епічного тексту, але без встановлення взаємовідносин між рівнями та елементами будови;
 - прагнення до творчої діяльності, але не завжди стійке та цілеспрямоване;
 - окремі помилки під час усної роботи та в творчих письмових роботах з аналізу епічного твору;
- III рівень - відсутність емоційної реакції на епічний твір, невміння висловити своє ставлення до прочитаного;

- пасивність під час аналізу, нерозуміння структури епічного тексту, невміння проводити аналіз різних рівнів та елементів будови тексту.

- відсутність прагнення до творчої діяльності, через що низький рівень практичних умінь аналізу епічного твору.

Показники рівня творчого сприйняття та аналізу епічного твору в учнів 10 класу на уроках української та зарубіжної літератур наводимо в таблицях.

Таблиця 2.3.1.

Підсумки рівня знань учнів контрольного класу

Кількість учнів контрольного класу	Перший рівень	Другий Рівень	Третій Рівень
30 чол.	6 чол./ 20%	9 чол. / 30%	15 чол. / 50%

Таблиця 2.3.2.

Підсумки рівня знань учнів експериментального класу

Кількість учнів контрольного класу	Перший рівень	Другий Рівень	Третій Рівень
30 чол.	16 чол./ 54%	10 чол. / 34%	4 чол. / 12%

Порівняння результатів контрольного та експериментального класів показує ефективність розробленої нами методики поетапного вивчення епічного твору, що подається в магістерській роботі.

Для визначення якісного рівня ефективності дослідної методики нами було запропоновано учням контрольного та експериментального 10 класів систему експериментальних уроків (див. парагр. 2.2.) та письмову творчу роботу, завдання якої передбачали виявити такий суттєвий блок умінь аналізу епічного твору:

1. уміння розкрити життєві проблеми, які породили епічний твір і його образи-персонажі;
2. уміння показати авторську позицію в творі, що передбачає як аналіз окремих образів, так і аналіз образу оповідача;
3. уміння охарактеризувати систему образів епічного твору;
4. уміння з'ясувати ідейно-тематичний зміст та сюжетно-композиційну основу твору;
5. уміння показати виховну, пізнавальну, естетичну цінність епічного твору, з'ясувати його історико-генетичну та історико-функціональну роль.

Усні відповіді під час уроків та творчі роботи учнів контрольного та експериментального класів оцінювалися нами згідно нових критеріїв оцінювання, запропонованими О.Бандурою та Н.Волошиною в чинній програмі з української літератури за 2001 рік [107, 152].

Критеріями оцінки усних відповідей та творчих робіт були:

1. Характер засвоєння знань та вмінь.
2. Якість відповідей учнів.

Таблиця 2.3.3.

Рівень навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень Учнів
1. Початковий	1	Учень відтворює матеріал, називаючи окремий факт.
	2	Учень розуміє навчальний матеріал і може відтворити фрагмент уроку з нього окремим реченням.
	3	Учень розуміє навчальний матеріал, за допомогою вчителя дає відповідь у вигляді висловлювання.

2. Середній	4	Учень має уявлення про зміст твору, здатний переказати незначну його частину та за допомогою вчителя визначити основні сюжетні елементи.
	5	Учень знає зміст твору, переказує окрему його частину, за допомогою вчителя знаходить приклади у тексті.
	6	Учень знає зміст твору, здатний переказати значну його частину, за допомогою вчителя виділяє головні епізоди.
3. Достатній	7	Учень володіє матеріалом і навичками аналізу літературного твору за поданим учителем зразком, наводить окремі приклади з тексту.
	8	Учень володіє матеріалом, під керівництвом учителя аналізує текст, виправляє допущені помилки й добирає докази на підтвердження висловленої думки.
	9	Учень володіє матеріалом та навичками аналізу літературного твору, оцінює окремі літературні явища, добирає аргументи на підтвердження власних міркувань.
4. Високий	10	Учень володіє матеріалом та навичками аналізу літературного твору, систематизує набуті знання, знаходить і виправляє допущені помилки.
	11	Учень володіє матеріалом, вміннями та навичками аналізу художнього твору, систематизує набуті знання, знаходить і виправляє допущені помилки.
	12	Учень вільно володіє матеріалом та навичками аналізу літературного твору, здатний до оригінальних рішень різноманітних завдань.

Порівняння результатів контрольного (як. усп. становить 46%) та експериментального (як. усп. становить 83%) класів доводить ефективність розробленої нами системи роботи з поетапного вивчення епічного твору. Це, в свою чергу, доводить вірогідність гіпотези дослідження та шляхів її реалізації.

Експеримент довів, що організація процесу вивчення епічного твору сприяє становленню учнів як кваліфікованих читачів, всебічно розвинених особистостей, здатних до естетичного сприйняття мистецтва.

Висновки до розділу 3

Розвиток критичного мислення у школярів визнається ключовим завданням сучасної освіти, оскільки ці навички є важливими для успішної самореалізації особистості та адаптації до сучасного світу. Однак, не всі однаково готові до самостійного навчання та критичного мислення, що вимагає від вчителя вміння ефективно використовувати технології розвитку цих навичок. На результативність уроків впливає не лише глибокі знання предмету та методик, але й вміння педагога створити демократичні стосунки з класом, побудувати довіру та психологічну безпеку на уроці.

Критичне читання виступає ключовим елементом у розвитку аналітичних навичок та формування власної думки щодо прочитаного матеріалу. Використання системи запитань та коментоване читання стимулюють старшокласників до глибшого розуміння тексту, розвивають їхні аналітичні та критичні здібності. Такі прийоми, як усні та письмові відгуки, рецензування прочитаного, також сприяють розвитку навичок аналізу та висловлення вражень від прочитаного матеріалу.

Такі прийоми, як порівняльний аналіз, дозволяють школярам вивчати національні літератури в контексті світового літературного процесу та розширювати свої знання шляхом порівняння творчості різних письменників. Всі ці підходи та методи сприяють розвитку критичного мислення, активно залучають здобувачів освіти до навчання та стимулюють їхню зацікавленість.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Критичне мислення є важливою компетентністю для сучасної освіти, оскільки допомагає здобувачам освіти аналізувати інформацію, розуміти складні питання, приймати обґрунтовані рішення та розв'язувати проблеми. Воно є ключовою навичкою для успіху в умовах сучасного цифрового суспільства.

Існує багато визначень та тлумачень поняття «критичне мислення». Воно розглядається як процес спрямованого мислення, метою якого є вирішення проблем шляхом застосування таких розумових операцій, як аналіз, синтез, оцінка інформації та власних думок. У наукових роботах та лексикографічних джерелах виділяються різні аспекти цього поняття, але загальний акцент робиться на систематичному аналізі інформації, логічному мисленні та умінні робити обґрунтовані висновки.

Від античних часів до сучасності важливість критичного мислення визнається та розглядається різними вченими. Античні філософи та розвиток їхніх ідей у сфері мислення відіграли значну роль у становленні цієї компетентності. Різні філософські школи і вчені розглядали критичне мислення як здатність до логічного виваженого мислення, активний пізнавальний процес, який приводить до вирішення проблем та пошуку істини через дискусії та аргументацію.

Ідеї Аристотеля та Піфагора в логіці та геометрії є фундаментальними для розвитку критичного мислення, сприяючи формуванню логічних доводів та аксіоматичних систем. Таким чином, різноманітні погляди на критичне мислення у філософії та педагогіці підкреслюють його значущість як основної складової успішного пізнання та розвитку особистості.

Провідні психологи, зокрема Д. Халперн, зазначають, що головною перешкодою для розвитку критичного мислення є небажання ним користуватися. Тому важливо формувати позитивну мотивацію та переконання

в необхідності критичного аналізу інформації. Критичне мислення тісно пов'язане з творчими процесами та здатністю до генерування нестандартних ідей (дивергентним мисленням), що сприяє розвитку особистості.

Сучасний урок літератури відповідає вимогам нового Державного стандарту, спрямований на задоволення пізнавальних потреб та самореалізацію здобувачів освіти. Він сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню критичного мислення, комунікативних умінь та естетичного розвитку особистості.

Інтеграція критичного мислення у структуру уроку літератури має велике значення для розвитку навичок аналізу та критичного осмислення художніх творів старшокласниками. Процес навчання розбивається на три етапи: постановка завдання, розгляд і рефлексія. Кожен з цих етапів спрямований на активну участь класу у навчальному процесі та глибоке розуміння матеріалу.

У процесі розвитку критичного мислення на уроках, вчителі використовують різноманітні методи, враховуючи свій власний стиль та унікальність школярів. Проте, головним чинником успіху є створення відкритого й сприятливого оточення, де школярі можуть відчувати свободу й усвідомити, що їхні думки мають значення й можуть бути висловлені.

Беручи до уваги викладене, кожен учитель літератури повинен постійно вдосконалювати свої професійні навички, оволодівати новими підходами відповідно до вимог часу, урізноманітнювати форми і методи роботи, що дають ефективні результати на практиці. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках літератури є важливим внеском у формування їхніх загальних компетентностей та готовності до дорослого життя. Тому кожен учитель повинен приділяти цьому значну увагу в своїй педагогічній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берегова І. Мультимедійні технології як засіб розвитку критичного мислення на уроках світової літератури. *Рідна школа*. 2014. № 6. С. 54–55. 57–91.
2. Бондаренко Ю. Технологія формування критичного мислення на уроках української літератури. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. Педагогічні науки*. 2020. № 2. С. 124–129.
3. Бугайко Ф., Бугайко Т. Майстерність учителя-словесника. Київ : Рад. шк., 1963. 188 с.
4. Вірста С. Критичне мислення як спосіб формування літературної компетентності на уроках зарубіжної літератури. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 4(7). С. 54.
5. Дятленко Т. Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив (15-17.11.2014). Міжнародна наукова інтернет-конференція. URL: <https://int-konf.org/ru/2014/suchasnist-nauka-chas-vzaemodiya-ta-vzaemovpliv-15-17-11-2014/921-k-ped-n-dyatlenko-t-i-problemne-navchannya-yak-efektivnij-sposib-rozvitku-kritichnogo-mislennya-starshoklasnikiv-pid-chas-vivchennya-ukrajinskoji-literaturi> (дата звернення: 08.08.2023).
6. Ісаєва О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 4. С. 18.
7. Ісаєва О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: посіб. для вчителя. К : Ленвіт, 2000.
8. Зарубіжна література.10-11 кл. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (2022) / М-во освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf> (дата звернення: 18.11.2023).

9. Катаєва В. Використання різних графічних організаторів для розвитку критичного мислення в учнів 5-11-х класів на уроках української літератури. *Сучасні проблеми навчання і виховання : збірник наукових праць* / уклад. І. Бартенєва. Одеса, 2022. С. 57–91.
10. Коменський Я. Велика дидактика. К, 1940. 247 с.
11. Конверський А.Є. Логіка. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 391 с.
12. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
13. Кротова І. Стратегії розвитку критичного мислення школярів на уроках української мови та літератури. *Український світ у наукових парадигмах: Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 9-те вид. Харків, 2022. С. 132–140.
14. Куцевол О. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури. / *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 39
15. Куцевол О. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури. / *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 3. С. 26.
16. Ліпман С. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.
17. Лукіяничук А. Розвиток критичного мислення учнів : методичні рекомендації. Біла Церква : БІНПО УМО, 2018. 73 с.
18. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури: навч.-метод. посіб. Одеса : Вид. дім «Гельветика», 2020. 296 с.
19. Мельникова Р., Ангеловська К. Використання технології розвитку критичного мислення учнів у закладах загальної середньої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики*

- навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. № 58. С. 196–202.
20. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник для студентів-філологів. Київ : Вища шк., 2010. 415 с.
21. Неділько В. Методика викладання української літератури в середній школі. К : Вища шк., 1978. 248 с.
22. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.05.2023).
23. Оршанський Л. Технологія розвитку критичного мислення учнів. *Зарубіжна література в навчальних закладах.* 2006. № 1. С. 47–51.
24. Паламар С., Карась Г. Формування критичного мислення старшокласників у процесі навчання літератури. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2016. № 6. С. 19–24.
25. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. К, 2000. 317 с.
26. Платон. Діалоги. 2-е вид. ; пер. з давньогр. Й. Кобіва, У. Головач, Д. Коваль, Т. Лучука, Ю. Мушака. Київ : Основи, 1999. 395 с.
27. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 2. С. 89–98.
28. Пометун О. І. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини». *Історія в школах України.* 2008. № 9. С. 5–7.
29. Пометун О. Основи критичного мислення: метод. посіб. для вчителів / ред. О. Пометун, І. Сущенко. Д : Ліра, 2016. 156 с.
30. Пометун О. Формування критичного мислення: реальність чи міф?. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* 2018. № 7-8. С. 56–59.

31. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 : станом на 30 серп. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> (дата звернення: 10.09.2023)
32. Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 № 235. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text> (дата звернення: 10.09.2023)
33. Рассел Б. Історія західної філософії. Київ : Основи, 1995. 759 с.
34. Сафарян І. Розвиток критичного мислення під час вивчення української літератури. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 3. С. 20–25.
35. Скоморовська Н. Формування ключових умінь та навичок, необхідних для розвитку критичного мислення. *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 91–95.
36. Степанишин М. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання літератури. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 16–20.
37. Степанченко О. Методика використання технології критичного мислення на уроках української мови. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2020. С. 193–196.
38. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. К : Вища шк., 1977. 720 с.
39. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посіб. для вчителя. Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2011. 105 с.
40. Токмань Г. Методика формування критичного мислення старшокласників у процесі вивчення української літератури. Київ : Міленіум, 2006. 320 с.
41. Тягло О. В. Критичне мислення. Харків : ТОВ «Вид. група «Основа»», 2008. 192 с.
42. Штейнбук Ф. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : Навчальний посібник . 2-ге вид. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 280 с.
- 43.

44. Arcuris C. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Solley-Bass, 1974. 196 p.
45. Axelson J. A. *Counseling and Development in a Multicultural Society*. Brooks / Cole Publishing Company, Monterey, California, 1985. 462 p.
46. Chomsky N. *Language and Mind*. New York : Harcourt, Brace and World, 1968. 164 p.
47. *Defenition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. [An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program] – OECD (Draft)*
48. Hutmacher W. *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996 [Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe]*. Strasburg : 1997.
49. Hymes D. *On Communicative Competence. Sociolinguistics*. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269–293.
50. Keen K. *Competence: What is it and how Can it be Developed?* In J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*. – Brussels : IBM Education Center, 1992. Pp. 111–122.
51. Klooster D. *What is critical thinking? Thinking Classroom*. 2001. No. 4. P. 36–40.
52. *Merriam-Webster's Collegite Dictionary*. Merriam Webster's Inc., 1998. 1559 p.
53. Mirable R. J. *Everything you wanted to know abaout competency modeling / Mirable R. J. // Training and development*. 1997. August. P. 71–77.
54. *Online Cambridge Dictionary*. Online Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/critical-thinking> (дата звернення: 01.07.2023).
55. *Oxford Learner's Dictionaries*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/critical-thinking?q=critical+thinking> (дата звернення: 01.07.2023).

56. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 1996. Vol. 33. Pp. 48–56.
57. Stoof A., Martens Rob L., Jeron J. G. van Marrienboer. That is competency? Constructivism approach as exit from confusion [Электронный ресурс]. *Open University of the Netherlands*. Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/node/348/print>
58. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes / Competencies Methodology, 2001–2003. Phase 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.Relint.Deusto.es/Tuning Project/index.htm>.
59. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66.
60. Yershova O., Gordiichuk A. University Autonomy in Ukraine: International Experience and National Interests *American Journal of Educational Research*. 2013. № 1 (11). С. 472–476.