

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. І. ШУЛЯР

У час упровадження нових державних стандартів і навчальних програм важливо ще раз повернутися до однієї із форм організації педагогічного процесу – уроку. У контексті цього необхідно визначитися у змістовому наповненні базових категорій, що відповідають означеній формі.

До основних категорій сучасного уроку української літератури включаємо поняття „структура”, „тип”, „вид”, „типологія”. Структура уроку є предметом вивчення дидактів (В. Бондар, Ю. Конаржевський, М. Махмутов, В. Онищук, Н. Островерхова, С. Пальчевський, М. Поташник), методистів (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, О. Куцевол, А. Мельник, В. Неділько, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань).

Метою та завданнями статті є: проаналізувати низку базових категорій сучасного уроку української літератури (СУУЛ) з позицій системного підходу; подати структуру СУУЛ, запропонувати дві групи принципів побудови та стратегії типологізування сучасного компетентісно-діяльнісного уроку літератури.

Урок, як педагогічна система, до своєї структури включає функціональні елементи/етапи/частини/компоненти/міні-модулі/блоки уроку і зв'язки й логічні відношення між ними. По-різному дидакти і методисти називають частини уроку, які є основою для побудови уроку як складної процесуальної, формальної і змістової системи. І. Малафійк, наприклад, розводить поняття „елемент” та „компонент” уроку: „компонентом системи може бути будь-яка її частина, а елементом є тільки функціональна частина системи, тобто така, яка робить певний внесок у створення цілого, системи” [3, с. 263]. Погоджуємося також із твердженнями В. Бондаря, що структуру уроку маємо розглядати з позицій системності, співвіднесеності зі структурою процесу навчання; він пропонує опис структури уроку розподілити на три частини: атрибутивна, констатувальна, описова [1, с. 72].

Структура уроку літератури – це його форма, що не пасивна до змісту; цілісна динамічна конструкція; відкрита система, яка включає атрибутивну, констатувальну й описову частини; структуроутворювальною одиницею є педагогічна (едукативна) ситуація; система едукативних ситуацій детермінована логікою процесу навчання і пізнання літератури як мистецтва слова; системний набір ситуацій залежить від майстерності, креативності й індивідуальності вчителя літератури та можливостей класу, учнів-читачів, самого літературно-мистецького матеріалу.

Складовими частинами структури уроку літератури з позиції системного й технологічного підходів та співвіднесеності зі структурою процесу навчання є: **атрибутивна** (інформаційна картка уроку: тема уроку за програмою; тема уроку; мета літературної освіти; змістові лінії літературної освіти; компетенції учня-читача; очікувані (плановані) результати, тип і різновид уроку (заняття); теоретико-літературні поняття; літературно-мистецькі зв'язки; наочні засоби навчання; варіативне домашнє завдання; література), **констатувальна** (план-орієнтир уроку з набором назв потенційних педагогічних (едукативних) ситуацій; перебіг заняття з розподілом його складових за хвилинами) й **описова** (модель уроку/заняття з детальним описом актуальних педагогічних (едукативних) ситуацій; місце і роль суб'єктів/об'єктів у тій чи іншій ситуації; композиційні та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів; методичні ремарки тощо).

Форма уроку виявляється в його структурі, диктується набором едукативних ситуацій, літературно-мистецьким матеріалом тощо. Можемо запропонувати дві групи принципів його структурування.

Перша група стосується дій суб'єктів уроку/заняття на етапі його моделювання. Скориставшись переліком принципів, які запропоновано Г. Токмань [8, с. 103 –104], екстраполюємо їх на розроблення компетентісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУУЛ): **викладацький принцип** – планування дій співпраці суб'єктів до вивчення всього курсу української літератури з урахуванням змістових ліній літературної освіти та набору компетенцій з метою досягнення планованого кінцевого результату; створення програмно-тематичного комплексу вивчення курсу літератури; **технологічний принцип** – конструювання вивчення літературної теми (ЛТ) її суб'єктами з метою створення моделі вивчення ЛТ словесником і програми вивчення ЛТ учнем-читачем з

урахуванням рівнів професійно-фахової компетентності першого та літературної компетентності школярів у відповідності до гіпотетично ідеальної моделі; **поетапний принцип** – структурування КДУУЛ на сюжетні складові (етапи): зачин, кульмінаційні моменти розв'язання навчальних і літературно-мистецьких завдань, розв'язка уроку/заняття; компоненти: *зачин*: 1) чуттєво-естетичний компонент літературної освіти, 2) настановно-мотиваційний; *кульмінація*: 3) орієнтаційно-прогностичний, 4) змістово-пошуковий, 5) операційно-діяльнісний, 6) системно-узагальнювальний; *розв'язка*: 7) рефлексивно-корективний, 8) духовно-естетичний; відбір змістових ліній ЛО в поєднанні з набором компетенцій у відповідності до мети уроку та конструювання педагогічних (едукативних) ситуацій для розв'язання літературно-мистецьких завдань читацької діяльності школярів; **ситуативний принцип** – гнучке, динамічне, узгоджувальне комбінування педагогічних (едукативних) ситуацій КДУУЛ; урахування його мети, літературознавчого матеріалу, рівня професійно-фахової компетентності вчителя та літературної учнів-читачів; продумування внутрішньої логіки розвитку учнівської думки й її емоційної сфери; орієнтування на розв'язання літературно-мистецьких завдань тієї чи іншої ситуації, не руйнуючи форми і змісту художнього твору (літературно-мистецького матеріалу), забезпечуючи духовно-естетичне збагачення його суб'єктів; **сюжетний принцип** – конструювання моделі КДУУЛ за драмогерменевтичними приписами, з урахуванням дидактичних особливостей та специфіки літератури як мистецтва слова, розуміючи, що формат уроку/заняття задає літературознавчий матеріал (художній твір, літературознавчі поняття тощо) і вибудовується як педагогічне дійство співпраці її суб'єктів: зачин, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка уроку/заняття.

Друга група принципів є регулятивом реалізації моделі компетентнісно-діялісного уроку української літератури її суб'єктами незалежно від ситуацій і обставин. Принцип навчання діяльності через здатність суб'єктів літературної освіти ставити мету перед своєю читацькою (фаховою) діяльністю, діяти колективно й самостійно, переходити від соціально-спільної дії до самостійно-внутрішньої діяльності, вміти здійснювати контроль, само/взаємоконтроль, оцінювати (само/взаємо) свою й чужу літературно-мистецьку діяльність і досягнення, вносити корективи; принцип керованого переходу від діяльності суб'єктів літературної освіти в навчальній/професійній ситуації до діяльності в життєвій/фаховій ситуації, від книжкових моделей до реалій життя; принцип адекватної соціалізації кожного суб'єкта літературної освіти до нових умов, нестандартних ситуацій; принцип співпраці в команді та оптимального переходу суб'єктів літературної освіти від колективної, групової до самостійного виконання навчальних і літературно-мистецьких завдань (у зоні найближчого розвитку) з виробленням читацького/фахового продукту; принцип опори на попередній спонтанний розвиток, навчальний та „життєвий” досвід суб'єктів літературної освіти у вирішенні завдань учнями-читачами або професійно-фахових – учителем літератури; креативний принцип, або принцип формування потреби до творчого виконання навчальних і літературно-мистецьких завдань учнем-читачем та професійно-фаховим учителем літератури, набуття навичок творчості кожним, а не тільки техніки їх виконання; принцип вибору, або здатність кожного суб'єкта літературної освіти вийти за межі стандартного набору знань, умінь і навичок, зробити самостійний етично-ціннісний вибір, прийняти незалежне рішення й за нього самостійно нести відповідальність.

Побудова науково обґрунтованої класифікації уроку є передумовою успішної розробки теорії уроку і його практичного застосування. Це дасть змогу проникнути в сутність уроку як дидактико-методичної категорії, дослідити й відобразити його істотні сторони. Серед багатоманітності варіантів уроків можна виділити певні типи. Правильне виділення типів уроків допоможе чіткіше класифікувати їх за змістом чи об'єднати в спільні групи за способами проведення тощо, тобто на уроках літератури знаходити типові, особливі, своєрідні до навчального предмета.

Термін „тип” уроку в практиці школи й досі вживається в різних значеннях. Типологія уроків починає свою історію з часу утвердження класно-урочної системи Я. Коменського (XVII ст.). У процесі розвитку класно-урочної системи безпосередньо в практиці вчителів складались певні типи уроків, але теоретично вони були осмислені значно пізніше. У XIX столітті робить спробу класифікувати уроки за типами педагог Казанської учительської семінарії М. Бобровников. Проте значення цієї спроби можна розглядати не стільки з погляду часткового розв'язання проблеми в цілому, як з погляду намагання автора поглибити вчення про урок.

Найбільше спроб класифікувати уроки за типами було зроблено в кінці 40-х – на початку 60-х років XX століття (В. Голубков, С. Іванов, М. Казанцев, І. Соболев, В. Онищук та інші). Перші визначення типу уроку були зроблені в 50-х роках XX століття І. Казанцевим, пізніше К. Ходосовим.

Тип – це така модель уроку літератури, якій властиві спільні ознаки, вона відповідає певній групі вимог до його змісту та форми, враховує дидактичні закони і відбиває специфіку предмета як мистецтва слова. Відповідно, типологія уроків літератури – класифікація уроків, яка враховує найістотніші структурні й функціональні особливості літератури, виокремлює, порівнює і узагальнює дидактичні ознаки уроку загалом. Типологія уроків літератури залежить від ряду факторів: цільової

орієнтації літературної освіти в базовій школі, профільного напрямку старшої школи, особливостей та умов сприймання літературного матеріалу, специфіки художнього твору, літературного розвитку школярів, використання літературного матеріалу тощо. Для характеристики типу уроку використовується поняття „вид уроку”, який знаходиться в його межах (Н. Волошина [4], І. Кучеренко [2], В. Неділько [5]) і визначається основним дидактичним завданням. Наприклад, урок позакласного читання – тип, оглядовий як вид, форма – екскурсія за книжковою виставкою.

У педагогіці та методиці немає єдиної типології уроків. Під час систематизації уроків за основу автори брали різні ознаки уроку. Уроки класифікували, виходячи із методів навчання, із способів організації навчальної діяльності учнів, із змісту й способів проведення уроку, із дидактичної мети, із основних станів навчального процесу.

Подане засвідчує, що єдиної загальноновизнаної класифікації уроків літератури теж не існує, а спостерігаються різні підходи до їх поділу. Простежується домінування класичного дидактичного варіанта розподілу уроків літератури за типами та видами (Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник). Маємо наголосити, що названі вчені в тому чи іншому варіанті акцентують увагу на врахуванні специфіки навчального предмета – літератури. Наприклад, В. Неділько додає типи уроків, які враховують особливості навчального предмета: урок-бесіда з позакласного читання, урок написання твору [5, с. 79, 90 – 91]; Н. Волошина хоч і не подає чіткої класифікації уроків літератури, але до колективної праці вводить 3 розділ, де означає види літературних занять, які відбивають специфіку предмета [4].

Друга група вчених є прихильниками представлення типів уроків із урахуванням специфічних особливостей навчального предмета літератури як мистецтва слова (М. Миценко, М. Якименко, М. Кудряшов, В. Неділько, Є. Ломонос, Б. Степанишин, Ф. Штейнбук, Г. Токмань).

Третя група методистів класифікатор уроків літератури вибудовує у відповідності до домінуючих методів і прийомів діяльності суб'єктів уроку літератури (К. Ходосов (1960), І. Соболев (1963), М. Силкін (1978)). Для четвертої групи науковців засадничими є специфічні особливості уроку літератури як мистецтва слова, об'єктивна необхідність урахування практики, характеру літературно-мистецького матеріалу, жанрових особливостей літературних творів (М. Миценко (1953), М. Якименко (1958), М. Силкін (1978), В. Неділько (1978), М. Кудряшев (1981), Є. Ломонос (1983), Н. Волошина (1988), Б. Степанишин (1995), Л. Мірошніченко (2000, 2007), С. Пультер, А. Лісовський (2000), Г. Токмань (2002, 2012), А. Градовський (2003), О. Куцевол (2006), Ф. Штейнбук (2007), В. Шуляр (2004, 2006, 2008–2012)). П'ята група вчених, не подаючи класифікації уроків літератури як такої, орієнтує вчителя на те, що урок вивчення художнього твору, наприклад, за видами, може бути різного спрямування (Ю. Бондаренко (2009), Г. Токмань (2012), В. Уліщенко (2012)). Усе залежить від того, яка літературознавча концепція є основою розгляду того чи іншого твору або якою технологією послуговуватиметься практик у співпраці з учнями (філософсько-ідеаційні (Ю. Бондаренко), компаративні (А. Градовський), інтерсуб'єктне навчання (В. Уліщенко), контекстне вивчення художнього твору (В. Гладишев) та ін.). Лише одна класифікація уроків літератури враховує вікові особливості учнів (С. Пультер, А. Лісовський). Своєю ґрунтовністю та різноплановістю засад виділяються типологічні класифікації сучасного уроку літератури О. Куцевол (2006), Г. Токмань (2012).

Без сумніву, будь-яка класифікація – це абстракція (за Г. Токмань), а жива вчительська практика багатша за неї. Ураховуючи це твердження та вивчаючи досвід учителів-практиків, заслужених учителів України, переможців Всеукраїнського конкурсу „Вчитель року” [6; 9], в основу класифікації типів і видів, композиції та змістового наповнення уроку літератури в класах основної і старшої школи ми включили концептуальні підходи вчених, методистів та практику роботи автора. Деякі аспекти запропонованого розроблялися автором і були захищені в 2004 році та, за нашим переконанням і в результаті апробування, доповнення і змін, засвідчили свою життєздатність [12].

Типологія уроків як важлива дидактична категорія в складній системі педагогічного процесу потребує встановлення. Відсутність точної і продуманої класифікаційної типології уроку перешкоджає підвищенню ефективності практичної діяльності суб'єктів літературної освіти. Шляхи вибудови типологій можуть бути різними.

Один із простих підходів – перелік уроків, які існують із наступним об'єднанням за будь-якою виявленою ознакою. Наприклад, І. Казанцев, власне, і пропонує таку типологію уроків: за змістом і способом проведення. Другий підхід передбачає виявлення особливостей процесу навчання, його складових частин і на цій основі розроблення відповідної класифікації: С. Іванов. Третій підхід розвивається в логіці попереднього з наступною класифікаційною типологією уроків за основною дидактичною метою і місцем його в системі уроків: І. Казанцев, Б. Єсіпов. Класифікація останнього в цьому плані досить-таки продумана й глибока. Такий підхід називатимемо **асоціативно-констатувальним**.

Звичайно, названі класифікації зіграли свою роль у теорії і практиці навчання, але мають свої недоліки та слабкі місця. Кожна з них більше тяжіє до констатації ознак, які характерні для будь-якого

типу уроку, не враховуючи функціональних ролей кожної з ознак. Перший недолік породжує наступний: не виявлено, як та чи інша ознака впливає на побудову та проведення уроку, визначаючи роль кожного суб'єкта педагогічного процесу (учителя, учнів). Наприклад, класифікаційний поділ уроків на уроки вивчення нового матеріалу, закріплення знань і т. п. не розкриває характеристики організації навчального процесу; уроки одного і того ж типу названих класифікацій мають різну внутрішню організацію. Класифікація має відбивати специфіку предмета і методичну його особливість.

В основі типологічної класифікації, окрім описовості та констатувальності, має бути означений спосіб організації самого уроку, цілеспрямованість дій його суб'єктів, специфіка предмета літератури як мистецтва слова та літературознавчий матеріал, який вивчатиметься.

За цим принципом вибудовувалася наступна, структурно-утворювальна, стратегія типологізації уроку або/і заняття, що враховує позиції різних учених: А. Бударного, В. Бондаря, І. Малафійка, Н. Мойсеюк, А. Мельник, М. Поташника.

Типологізація уроків літератури включає взаємозв'язок типу уроку з системою навчальних цілей літературної освіти, ситуацією(-ми), їх видовими формами та різновидами. Часовий фактор також може впливати на вибір типу/виду уроку – типу/виду ситуації. Тому погоджуємося з позицією М. Поташника і приймаємо до дії вибудований ланцюжок щодо вибору типу сучасного уроку: „мета уроку → тип уроку → структура уроку → витрата часу на різних етапах уроку” [7, с. 25]. Структурно-утворювальна типологія, на наш погляд, має значущість як теоретичну, так і практичну. Компетентнісно-діяльнісні уроки літератури складаються з різної кількості структурних одиниць, мають різне функціональне призначення. Основні типи уроків (простий і складений – за А. Бударним) співвідносяться з типами й видами педагогічних (едукативних) ситуацій. Типи ситуацій (однорідні/неоднорідні, потенційні/актуальні), види ситуацій (нами їх визначено як *моно-ситуація* (монодія) – „навчання мене будь-ким (-чим)” – екстрадія; *само-ситуація* (самодія) – „навчаю самого себе” – інтродія; *взаємо-ситуація* (взаємодія) – „навчання мною будь-кого” – інтродія; *між-ситуація* (міждія) – „навчаємося у взаємодії” – інтердія) залежать від того, які цільові завдання вирішують/виконують суб'єкти літературної освіти, хто є потенційним або активним її учасником: $УЛ \rightarrow У-Ч; У-Ч \rightarrow ЦЗ_д; У-Ч \rightarrow ЦЗ_д \leftarrow УЛ; У-Ч \leftrightarrow ЦЗ_д - O_{л-ми} \leftrightarrow УЛ$. Назване узгоджується з моделями автора щодо інформаційних потоків у системі літературної освіти школярів та дидактичними засобами навчального процесу.

Ролі кожного суб'єкта структурно-утворювальної стратегії літературної освіти на компетентнісно-діяльнісних уроках представлено в такий спосіб:

1. $S_{у-л} \rightarrow O_{л-ми} \rightarrow S_{у-ч}$ – інформативно-пояснювальна роль учителя, який передає/доносить складну літературно-мистецьку інформацію до учнів-читачів, які здебільшого є пасивними сприймачами.

2. $S_{у-л} - O_{л-ми} \leftarrow S_{у-ч}$ – учень-читач здатний самостійно виконати навчальні і цільові літературно-мистецькі завдання, здобуваючи та опрацьовуючи необхідну інформацію, працюючи з художнім твором або виконуючи аналіз художніх образів прочитаного твору, де вчитель віддистанційований, принагідно може надати необхідну консультацію чи допомогу.

3. $S_{у-л} \rightarrow O_{л-ми} \leftarrow S_{у-ч}$ – суб'єкти літературної освіти можуть легко вступити в діалог, у вирішення проблеми художнього твору, обмінятися думками й подискутувати з приводу одержаної літературно-мистецької інформації, репрезентувати свою власну інтерпретацію образу, підтекстів художнього твору, запропонувати оригінальний авторський зв'язний текст за прочитаним художнім твором тощо.

4. $\overleftrightarrow{S_{у-л} \leftrightarrow O_{л-ми} \leftrightarrow S_{у-ч}}$ – співпраця/взаємодія суб'єктів/об'єктів літературної освіти може відбуватися в різних форматах діяльності, із використанням різних режимових потоків літературно-мистецької інформації; вступати в стосунки один із одним як у внутрішньому режимі, так і з виходом у зовнішнє середовище через Інтернет для посилення активно-діяльнісної складової в здобутті необхідної інформації, мобільності її адаптування для виконання літературно-мистецьких завдань, для налагодження інтерконтактів як із літературно-мистецькими об'єктами, так і з носіями/авторами необхідної інформації; суб'єкти літературної освіти діють як партнери.

5. $УЛ - O_{л-ми} - O_{л-ми} - O_{л-ми}$ – учитель літератури, $У - Ч - O_{л-ми} - O_{л-ми}$ – учень-читач, $ЦЗ_д - O_{л-ми} - O_{л-ми} - O_{л-ми}$ – цільові літературно-мистецькі завдання, $O_{л-ми} - O_{л-ми} - O_{л-ми} - O_{л-ми}$ – об'єкт літературно-мистецької інформації.

Тип уроку визначається в залежності від системи цілей літературної освіти; розмежовується за характером поєднання неоднорідних і однорідних педагогічних (едукативних) ситуацій; вид КДУУЛ виділяється в залежності від основного дидактичного завдання, навчальної і літературно-мистецької діяльності учнів-читачів, стилю керівництва їх пізнавальною діяльністю; вид КДУУЛ пов'язаний з едукативними ситуаціями, в яких буде організовано читацьку діяльність учнів для виконання цільових завдань літературної освіти.

Якщо вчитель визначив для себе, що основне дидактико-методичне завдання – знайомство з новим матеріалом, то такий урок буде структурно простим, і найбільш прийнятним для реалізації

названого завдання буде моделювання відповідних ситуацій, які на планувальному етапі будуть потенційними, а потім відбудеться їх перехід в актуальні, залучаючи необхідні дидактико-методичні засоби (методи, прийоми, способи, етапи, режими співпраці). Продемонструємо на таких прикладах.

Учитель розпочинає вивчати з учнями новий курс літератури в 5 чи 10 класі або літературну тему, на яку виділено до 10–12 годин. Відповідно до вимог він має представити їм логіко-структурну схему вивчення літературно-мистецького матеріалу, цього вимагає і 12-бальна система оцінювання літературних досягнень школярів. Тоді такий урок буде структурно простим: або вивчатиметься вступна тема, або зроблено огляд, що й як розглядатиметься упродовж цілого року і на який прогнозований результат зможе вийти кожен суб'єкт літературної освіти з наявністю одного-двох цільових завдань літературно-мистецької освіти (ЦЗ_д ЛО). Найбільш прийнятним тут може бути вид уроку за однією (двома) однорідною (-ми) ситуацією (-ми) (екстрадія). Він, звичайно, повинен узгоджуватися з педагогічними ситуаціями, набором змістових ліній літературної освіти та моделлю компетентного читача-випускника, відповідати рівневі професіоналізму вчителя літератури й дидактико-методичним засобам навчання/учіння, ЦЗ_д ЛО. Такий урок за нашою класифікацією – настановно-мотиваційний, увідний, якщо це тема про весь курс літератури, або вступний, коли, наприклад, вивчатиметься творчість поетів-романтиків, де буде зроблено загальну характеристику, визначено базові та фонові знання, твори для текстуального розгляду або контекстного знайомства й ін. Учитель вивчатиме тему „Михайло Коцюбинський. „Тіні забутих предків”. Цей урок – структурно складний (уключає декілька неоднорідних ситуацій), передбачає декілька цільових літературно-мистецьких завдань: знайомство з життєвими фактами письменника; історія створення повісті; робота зі змістом твору; аналіз тексту або літературних персонажів; розгляд теоретико-літературних понять „новела, імпресіонізм”. Усе це орієнтує вчителя й на моделювання не меншої кількості педагогічних ситуацій, які узгоджуються з метою, завданнями, змістовими лініями літературної освіти, набором компетенцій, рівнем досягнень учнів-читачів тощо. Такий урок за дидактичною класифікацією – урок вивчення нового матеріалу або урок вивчення художнього твору.

Структурно-утворювальна стратегія типологізації уроку дозволяє поєднати різні класифікації, але по-своєму розставляє акценти в діях суб'єктів, робить їх цілеспрямованими, чітко структурованими, узгодженими, зорієнтованими на діяльність кожного суб'єкта в досягненні планованого результату. Дидактичні класифікації, як свідчить наш аналіз, більше констатували етапи роботи або дидактичні завдання. У них не виокремлювалися структурні й організаційні (прості і складні) типи уроків. Також не враховано та обставина, що одне й те ж цільове літературно-мистецьке завдання може бути реалізоване посередництвом уроків різних видів. Вони, у свою чергу, мають узгоджуватися з педагогічною (-ми) ситуацією (-ми), і головне – з системою навчальних цілей для кожного суб'єкта літературної освіти.

Наступна стратегія типологізування сучасного уроку – діяльнісно-цільова. Такий підхід органічно екстраполюється як стратегія до компетентнісно-діяльнісного уроку літератури. Особливість даної стратегії в тому, що дії суб'єктів сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (учителя-словесника й учнів-читачів) узгоджені, цілеспрямовані, керовані, особистісно зорієнтовані на вирішення тактичних цільових завдань (ЦЗ_д) і стратегічної системи навчальних цілей літературної освіти (СНЦ ЛО) в цілому.

Особливість такого підходу полягає в ґрунтовній попередній планувальній діяльності обох суб'єктів навчання/учіння: учитель розробляє програмно-тематичне планування (в ідеалі – програмно-тематичний комплекс вивчення курсу літератури) Він передбачає конструювання моделі вивчення літературної теми або/і конкретного уроку (учителем літератури), а учень-читач розробляє програму вивчення літературної теми. Така програма враховує його рівень літературних досягнень, мету літературної освіти та заданих цільових завдань (ЦЗ_д), його можливостей і бажань та ін. За умов асоціативно-констатувальної і частково структурно-діяльнісної типології уроків планований кінцевий результат літературної освіти її суб'єктів є прихованим та некерованим, хаотично реалізованим. Це викликано тим, що поточні завдання, локальні цілі і результати не є тим системотвірним чинником, який регулює процес навчання/учіння та орієнтує на планований кінцевий результат кожного суб'єкта літературної освіти.

За діяльнісно-цільової стратегії важливо враховувати, що засвоєння знань узагалі й літературних зокрема, формування здатності школярів до продуктивної читацької діяльності та самої літературної компетентності проходить ряд рівнів. Такими рівнями є: розуміння, розпізнавання, репродуктивний, продуктивний, творчий. Назване стало основою для побудови гіпотетично ідеальної моделі компетентного читача, яка враховує 4 рівні засвоєння знань, особливості сприйняття і відтворення художнього твору, літературно-мистецької інформації та адаптовано до 12-бальної системи оцінювання літературних досягнень учнів-читачів.

Запропонована діяльнісно-цільова модель навчання/учіння, співпраці/ взаємодії суб'єктів/об'єктів літературної освіти розроблена для того, щоб наочно представити організацію

пізнавальної діяльності учнів-читачів і професійно-фахової вчителя літератури у відповідній системі педагогічних (едукативних) ситуацій компетентнісно-діяльнісного уроку літератури. Дана модель не є остаточною і всеохопною, а лише як варіантом.

Означені елементи системи компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУУЛ) не є фіксовано сталими назавжди: ймовірним є факт, що додаткові теоретичні й емпіричні дані можуть внести зміни, модель буде доповнюватися елементами у відповідності до нових стратегічних і тактичних поглядів дослідників. Подання зв'язків елементів уроку в математичних виразах, що передбачає системний підхід, не було метою автора. Це не настільки важливо для педагогічних (гуманітарних) явищ. Відмовившись від кількісного аналізу, на етапі якісно-описового рівня моделі та під час дослідно-експериментальної перевірки, пересвідчилися в тому, що вона може слугувати основою для впорядкування дій суб'єктів КДУУЛ, програми вивчення літературної теми учнями-читачами та їх реалізації в конкретних ситуаціях.

Модель наочно демонструє реальне розташування елементів співпраці суб'єктів, принципи взаємодії компонентів процесу навчання/учіння на КДУУЛ, які розташовані в певній послідовності й до них зроблено опис. Чітко можна відстежити дії учнів-читачів для досягнення свого результату – бути компетентним читачем (КЧ), та вчителя літератури, який у фасилітативному просторі здійснює організацію пізнавальної діяльності школярів, урахуовуючи його траєкторію розвитку, можливі лінії співпраці/взаємодії як оптимальні й ефективні.

Запропонований підхід до моделювання уроку літератури не є вичерпним, додаткові теоретичні й емпіричні дані можуть привести до певних змін моделі такого заняття. Наприклад, профільна диференціація й урок літератури в старшій школі; інклюзивна освіта в умовах загальноосвітнього закладу з дітьми з обмеженими можливостями; навчання в дистанційному форматі та структура такого типу уроків і занять; урок/заняття з літератури в просторі ІТ-технологій.

Список використаної літератури:

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : [монографія] / Ірина Кучеренко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 410 с.
3. Малафійк І. В. Дидактика : [навч. посіб.] / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
4. Наукові основи методики літератури : [навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
6. Перлини Всеукраїнського конкурсу „Учитель року – 2005”. – Чернівці : Букрек, 2005. – 320 с.
7. Поташник М. М. Требования к современному уроку : методическое пособие / М. М. Поташник. – Центр педагогического образования, 2007. – 271 с.
8. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.
9. Уроки української літератури. Учитель року – 2005 / упоряд. : Є. І. Науменко, О. М. Чхайло. – Х. : Основа, 2005. – 288 с.
10. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
11. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
12. Шуляр В. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : [практико-орієнтована монографія] / В. Шуляр ; за ред. чл.-кор. АПН України, д-ра пед. наук, проф. Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2006. – 96 с.