

КОНТРОЛЬ, КОРЕКЦІЯ І ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ

*Юрій БОНДАРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

УДК 371.5.016:821.161

У статті визначено основні вимоги до проведення контролю, корекції та застосування літературних знань і вмінь школярів у навчальному процесі. Автор окреслює функції названих видів діяльності, умови та варіативність їх проведення, установлює зв'язки між ними. Він розкриває дидактичну спрямованість як етапів, так і цілих уроків з відповідною метою, розроблює необхідні навчальні ситуації.

Ключові слова: контроль, корекція, застосування, етап, урок, контроль-навчальна ситуація, навчально-розвивальна ситуація.

Урок контролю та корекції знань і вмінь застосовується не часто. У більшості випадків така робота обмежується окремим етапом заняття. Проте він є постійно використовуваним у шкільній практиці. Майже на кожному уроці вчитель здійснює перевірку та корекцію вже набутих учнями компетенцій. Це сприяє забезпеченню логіки навчального процесу: установлення зв'язку між вивченим та тим, що вивчається, створення психологічних передумов для сприймання школярами нового на базі вже усвідомленого.

В.Онищук [4] виділяє декілька функцій названого етапу: корегувальну, стимулюючу, узагальнюючу, попереджувальну.

Крім прямої мети, контроль і корекція забезпечують ще й підготовку учнів до засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок. Це свого роду

актуалізація опорних знань перед вивченням наступних тем (тільки тоді, коли навчальний матеріал, що перевіряється, і той, що буде вивчатися, між собою тісно пов'язані). Наприклад, контролюючи знання учнів про реалістичну манеру письма І.Нечуя-Левицького, образну систему його художніх текстів, учитель-словесник готує їх до сприйняття творчості Панаса Мирного та Івана Білика, які також працювали в річищі реалізму. Перевірка знань про образ Енея з поеми І.Котляревського «Енеїда» дає поштовх до аналізу інших троянців, психологічно та поведінкою схожих на свого ватажка. Контроль розуміння мовно-образної структури одних віршів Л.Костенко сприятиме усвідомленню словесної оригінальності інших текстів авторки. При цьому завжди наявні моменти узагальнення вивченого, стимулювання до подальшої навчальної діяльності, фіксування наявного стану знань, умінь і навичок, виявлення недоліків, їх виправлення.

Як етап уроку контроль та корекція не можуть займати занадто багато часу, адже основні зусилля під час заняття віддаються формуванню нових властивостей школярів. Тому на перевірку доцільно виділяти не більше 10-15 хвилин. Найбільш ефективною при цьому вважається фронтальна бесіда репродуктивного типу. Також практикують індивідуальні виступи школярів. Проблема полягає в тому, щоб робота набула достатньо згорнутого варіанту: за 10-15 хвилин треба перевірити те, що на попередньому занятті вивчалось 25-35. Тим більше завдання ускладнюється, якщо перевірка стосується вивченого протягом декількох занять. Словесник мусить виділяти в навчальному матеріалі найголовніше й спрямовувати контроль та корекцію саме на нього.

Модель перевірки завжди залежить не тільки від стану сформованості знань та вмінь, які необхідно оцінити, але й від видів діяльності, що використовувалися на попередніх заняттях.

У більшості випадків перевіряють знання літературного матеріалу: або окремих художніх елементів, або тексту в цілому. Бажано, щоб учитель пропонував ту ж дослідницьку логіку (шлях аналізу), що використовувалася й під час засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок на попередньому занятті. У такому випадку відбуватимуться не тільки контроль та корекція, але й закріплюватиметься дослідницька схема, тобто певний мисленнєвий механізм, зумовлений шляхом аналізу й необхідний для подальших вправ з художніми джерелами.

Скажімо, під час вивчення п'єси І.Котляревського «Наталка Полтавка» було використано композиційний аналіз. Тому й контроль та корекція спрямовані на перевірку знань першої або другої частини драматичного твору, із яких він складається. Подієвий аналіз поеми Т.Шевченка «Катерина» (попереднє опрацювання, наприклад, відбувалося в межах експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки) указує, що учні мають продемонструвати свою здатність аналізувати твір за розвитком сюжету й відповідно давати оцінку названому тексту, виходячи із особливостей його сюжетотворення. Проблемно-тематичний аналіз драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» означає, що під час контролю та корекцію школярі продемонструють цей самий підхід до осмислення літературного тексту.

Аналогічна ситуація і з історико-літературними матеріалами. Їх перевірка відбувається у відповідності до хронологічного або тематичного шляхів вивчення.

Отже, необхідно встановити чітку взаємозалежність між контролем та корекцією і засвоєнням нових знань, формуванням вмінь та навичок. Вона існує не тільки на рівні фактичних знань, що перевіряються, але й дослідницького механізму (шляху аналізу) та відповідного йому алгоритму діяльності, що використовувалися на попередньому занятті. Розгортання

контрольно-навчальних ситуацій (КНС) має співпадати з аналогічним процесом для навчальних ситуацій, які мали місце під час первинного опрацювання літературного матеріалу.

Самостійне учнівське застосування набутих знань і вмінь – це вища форма їх контролю та корекції, оскільки передбачає перевірку на достатньо високому рівні. «Процес застосування знань є складною розумовою діяльністю, яка полягає у взаємодії теоретичних знань і практичних операцій» [1, с. 118]. Проте його слід практикувати як чинник розвитку школярів. «Потрібні запитання і завдання, відповіді на які можуть бути дані тільки на основі самостійного аналізу матеріалу, на основі доказів, продуманих, переконливих для учнів, які здатні відстоювати свої висновки» [3, с.127].

Якщо звичайний контроль здійснюється в період початкового формування компетенцій, то застосування відбувається в ситуації, коли школярі вже здатні без суттєвої допомоги виконувати дослідницькі та творчі дії з літературним матеріалом. Однак контроль і корекція необхідні й тут. Вони допомагають і наділі підвищувати предметні можливості учнів.

Ще один момент: під час застосування знань і вмінь робота здійснюється за тими самими навчальними ситуаціями, що і під час засвоєння учнями нових знань, формування вмінь і навичок, але з тією різницею, що тут збільшується розвивальна спрямованість, адже подальшого удосконалення набувають уже сформовані (хоча б на початковому рівні) компетенції та компетентності.

Навчально-розвивальною ситуацією (НРС) доцільно назвати таку, у якій превалює розвивальний компонент, оскільки стану первинної навченості школярів досягнуто раніше.

Отже, висхідним пунктом у даному разі є те, що учні вже оволоділи певним комплексом знань та вмінь і готові їх застосувати: а) з допомогою вчителя; б) одноосібно; в) колективно (у групі разом з іншими однокласниками).

Цілі уроки, підпорядковані завданню застосовувати знання і вміння, словесник зможе проводити не часто: шкільною програмою для цього взагалі не передбачено часу (за винятком контрольних та творчих робіт, під час яких учні також перебувають у процесі застосування). Більший простір для такої діяльності є в домашніх умовах із використанням методу самостійної роботи. Корисно для розвитку дітей обов'язково включати до домашніх завдань самостійні справи літературознавчо-дослідницького характеру. Це зробить процес застосування знань і вмінь регулярним, чим сприятиме закріпленню вже набутих практичних властивостей учнів. При цьому «...перевага надається письмовим вправам, бо, як відомо, під час виконання їх працюють майже всі аналізатори людини» [5, с. 65].

Застосування знань і вмінь варіативне. У цілому його можна окреслити так:

1. Самостійне дослідження окремих елементів літературного або історико-літературного джерела.

Спрямованість діяльності школярів тут завжди підпорядкована завданням, що ставляться перед використанням конкретного шляху аналізу. Отже, на етапі застосування знань і вмінь учні повинні здійснювати самостійні дослідження сюжетно-композиційної та хронотопної структури художнього тексту (подієвий, композиційний та хронотопний аналіз), образів-персонажів (пообразний аналіз), мовно-образного багатства (словесно-образний аналіз), світоглядних засад, виражених в літературному матеріалі (проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський

аналіз), жанрової та стильової природи художнього твору (жанровий і структурно-стильовий аналіз), тематичного змісту та його хронологічного розвитку в історико-літературних матеріалах.

Проте це тільки загальна картина. У межах кожного шляху аналізу існує значна кількість завдань для самостійних вправ. Для прикладу назвемо окремі з них: скласти сюжетний план (подієвий аналіз), придумати заголовок до композиційної частини (копозиційний аналіз), встановити часові та просторові параметри зображеного (хронотопний аналіз), визначити засоби творення образу-персонажа (пообразний аналіз), класифікувати використані автором мовно-художні засоби (словесно-образний аналіз), дослідити етапи розгортання певної теми в літературному творі (проблемно-тематичний аналіз), визначити світоглядні засади тексту (ідеаційно-концептуальний аналіз), здійснити зіставлення жанрових чи стильових особливостей двох текстів (жанровий чи структурно-стильовий аналіз).

Названі зразки завдань не вичерпують всього спектру роботи. Насправді їх кількість набагато більша.

Навчально-розвивальні ситуації при цьому практично дублюють ті, що використовуються під час формування нових знань і вмінь. Проте учні «проходять» їх самостійно.

На етапі *підготовки* важливо відновити в пам'яті учнів увесь дослідницький алгоритм діяльності, тобто план роботи, що співпадає з послідовністю навчальних ситуацій. Наприклад, якщо для подієвого аналізу в 5-6 класах робота відбувається в межах **$HPC_1(E_{п1}) + HPC_2(E_2) + HPC_3(E_3) і т.д. = Узагальнення сюжетно-змістової єдності тексту$** , то ця схема така само повинна діяти й в умовах самостійного використання школярами. Учні п'ятого чи шостого класів можуть одноосібно аналізувати окремий сюжетний епізод або ряд епізодів на доступному для них аналітичному рівні

й у такий спосіб формувати власну оцінку зображеного в літературному тексті.

У старших класах, де використовуються шляхи аналізу, що потребують більшого ступеня абстрагування й володіння теоретичною інформацією, етап підготовки має включати актуалізацію знань не тільки про шлях, яким здійснюватиметься аналіз, але й про ті літературознавчі та філософські поняття, що будуть при цьому задіяні (вони мають бути вивчені раніше). Схеми самостійної роботи полягатиме в поступовому виявленні та опрацюванні тих рис літературного твору, які мають постати в центрі уваги учня-дослідника. У такий спосіб школярі застосовуватимуть свої знання і вміння здійснювати жанровий (поняттєвий рівень: система властивостей аналізованого жанру), структурно-стильовий (поняттєвий рівень: система понять, що характеризують аналізований стиль), ідеаційно-концептуальний (поняттєвий рівень: система світоглядних концептів), філософський шляхи аналізу (поняттєвий рівень: система необхідних філософських категорій), алгоритмічна формула яких є найбільш складною, хоча також співпадає з її варіантом під час засвоєння нових знань, формування умінь і навичок.

Застосування знань і умінь завжди зорієнтоване на вікові освітні можливості школярів. Дуже часто воно пов'язане з володінням учнями необхідною теоретичною інформацією. Скажімо, хронотопні дослідження можна здійснювати тільки після усвідомлення учнями таких характеристик зображеного, як час і простір. На сучасному етапі це відбувається в 11 класі профільного навчання під час опрацювання творчості Ю.Яновського. Натомість, подієвий аналіз (за композиційними частинами сюжету) можна застосовувати вже з 5 класу, оскільки на матеріалі оповідання А.Лотоцького «Михайло-семиліток» школярі одержують поняття «сюжет», «кульмінація». Структурно-стильовий, ідеаційно-концептуальний, філософський шляхи

аналізу учні зможуть застосовувати тільки в 9-11 класах. Адже раніше вони будуть заважкими для них.

Результати застосування знань і вмінь можуть бути представлені і у формі усних виступів школярів, і письмових робіт, зокрема творів-роздумів.

Самостійне опрацювання історико-літературних, у тому числі й біографічних, матеріалів здебільшого стосується здатності учнів їх тематизувати або хронологізувати, готувати на цій основі різноманітні презентації (усне слово, використання засобів візуалізації). Перші кроки у справі застосування відповідних знань та вмінь повинні здійснюватися не в межах цілого матеріалу, а лише в окремих його темах або періодах. Учні самостійно можуть відбирати необхідні факти, давати їм оцінку, готувати розповіді. Це посилено вже учням 7-8 класів, які здатні створювати невеликі повідомлення, спираючись на тематичний чи хронологічний шляхи вивчення. Скажімо, вчитель може пропонувати підготувати виступи на такі теми: про дитячі роки письменника (хронологічний шлях); про його зв'язки з дітьми (тематичний шлях); про історію написання дитячих літературних творів (тематичний шлях). На самому уроці школярам надаватиметься 5-7 хвилин для відповідних повідомлень, які доповнюватимуть слово вчителя.

В основній школі такою роботою можна й обмежитися. У старшій вона також часто застосовуватиметься. Учні 10-11 класів цілком здатні створювати й виголошувати виступи до 15 хвилин про окремі теми та часові періоди з життя художника слова чи історії розвитку літератури. Словесник повинен планувати уроки історико-літературного змісту таким чином, щоб створити умови для застосування школярами своїх умінь опрацювати цю категорію навчального матеріалу. На сучасному етапі це все доцільно доповнювати створенням мультимедійних презентацій.

Спектр тем для самостійних досліджень у старшій школі значно ширший, ніж в основній. Вони завжди індивідуальні для висвітлення біографії кожного митця чи кожного історико-літературного періоду. Так, під час вивчення життєпису Лесі Українки в 10 класі учням варто запропонувати схарактеризувати зв'язки письменниці з цілим колом видатних особистостей: Оленою Пчілкою, М. Драгомановим, І. Франком, О. Кобилянською, С. Мержинським. Цікавими для учнів будуть і такі теми, як історія хвороби Лесі Українки та пов'язані з нею численні мандрівки (Лариса Косач у Єгипті, в Грузії, в Італії тощо), Леся Українка і волинський край (перед вивченням драми-феєрії «Лісова пісня»).

Говорячи про шістдесятницький рух в українській літературі, доцільними будуть самостійні учнівські повідомлення про долю кожного з чільних представників покоління (В. Симоненка, І. Світличного, В. Стуса, Л. Костенко та ін.).

2. «Цілісний» самостійний аналіз літературного твору.

На наш погляд, «цілісний» аналіз – це комплексне, максимально різнобічне дослідження художнього тексту. Для його здійснення школярі повинні вміти самостійно використати весь набір шляхів аналізу.

Поняття «цілісний» аналіз, безперечно, умовне: художній матеріал невичерпний у своєму змістовому та формальному потенціалах. Проте воно має право на існування. У такому разі завдання ускладнюється, оскільки школярам доведеться застосувати не один шлях аналізу, а всі. Це під силу старшокласникам. Тільки в 10-11 класах можна досягнути володіння учнями всіма шляхами аналізу. Однак треба пам'ятати: «цілісний» аналіз – це досить складна й об'ємна робота. Тому пропонувати її слід не часто, враховуючи ступінь «відкритості» тексту для школярів. Крім того, не слід обирати крупні епічні тексти, адже затрати часу та зусиль будуть занадто великими.

Найкраще учням пропонувати вірші та малі епічні форми (оповідання, новелу тощо, в окремих випадках повість). Завдання полягає в тому, щоб школярі змогли дати максимально вичерпну оцінку літературному матеріалу, тобто всім художнім складовим. Кожна з навчально-розвивальних ситуацій присвячується застосуванню окремого шляху аналізу, тобто дослідженню певного структурного елемента художнього тексту: **НПС₁** (*Подієвий аналіз*) + **НПС₂** (*Композиційний аналіз*) + **НПС₃** (*Хронотопний аналіз*) + **НПС₄** (*Пообразний аналіз*) + **НПС₅** (*Словесно-образний аналіз*) + **НПС₆** (*Проблемно-тематичний аналіз*) + **НПС₇** (*Філософський аналіз*) + **НПС₈** (*Ідеаційно-концептуальний аналіз*) + **НПС₉** (*Жанровий аналіз*) + **НПС₁₀** (*Структурно-стильовий аналіз*).

Навчальна ситуація	Застосування одного шляху аналізу
Мікроситуація	Використання окремого елемента шляху аналізу
Елементарна ситуація	Дослідження окремого художнього факту в межах обраного шляху аналізу

Може бути й дещо інший варіант, який полягає в тому, щоб взяти за основу один шлях аналізу, до нього долучити інші, але як допоміжні. У такому випадку учні мають здійснити комбінування: використавши обраний шлях, забезпечити багатоаспектне дослідження. Наприклад, учитель-словесник ставить завдання провести структурно-стильовий аналіз однієї з новел В.Стефаніка крізь призму рис експресіонізму, давши при цьому оцінку сюжету (подієвий аналіз), часопросторовій організації тексту (хронотопний аналіз), образам-персонажам (пообразний аналіз), мовним засобам виразності (словесно-образний аналіз), проблематиці (проблемно-тематичний аналіз), ідеаційно-концептуальним засадам (ідеаційно-

концептуальний аналіз). У результаті може вийти дослідження, що претендує на статус «цілісного».

Проте найкраще за основу обирати жанровий аналіз, який сам по собі передбачає осмислення всіх художніх складових тексту з погляду їх жанрово-родової специфіки. Саме в межах цього шляху учням найлегше застосовувати знання й уміння комплексно досліджувати літературне джерело, що відповідає ідеї цілісного осягнення.

Окреслений погляд на «цілісний» аналіз та його використання під час застосування знань і вмінь, безперечно, не збігається з його тлумаченням в методиці навчання літератури. Не погоджуйчись із його наближенням до подієвого [2], а вкладаючи в нього значення багатоаспектного опрацювання художнього матеріалу, хочемо підкреслити: **уміння самостійно застосовувати «цілісний» аналіз – це практично найвищий рівень літературознавчої компетентності школярів.**

Навчальні ситуації під час застосування такого аналізу також матимуть або одно, або багатовекторну спрямованість. У першому випадку вони розвиваються в руслі шляху аналізу, визначеного на роль провідного. Наприклад, здійснюючи жанрове дослідження, школярі самостійно розгортають план роботи, що включає поступове опрацювання жанрових властивостей тексту ($НС_1$ (Жанрова властивість₁) + $НС_2$ (ЖВ₂) + $НС_3$ (ЖВ₃) і т.д. = Узагальнення жанрової специфіки тексту). У межах кожної ситуації є додаткове завдання: здійснити оцінку всіх структурних елементів твору, позначених цією властивістю. У такий спосіб і буде забезпечено максимальна комплексність.

Багатовекторність у даному випадку – це окреме розгортання різних варіантів навчально-розвивальних ситуацій відповідно до кожного із застосованих шляхів аналізу.

Оскільки цілісний аналіз – це об’ємна робота, на його виконання доцільно виділяти багато часу. Наприклад, така робота може бути виконана як домашній твір-роздум, самостійне літературознавче дослідження.

3. Написання творів художнього типу (казок, байок, оповідань, новел, віршів тощо), виходячи із заданих жанрових та стильових параметрів (на основі знань і вмінь для відповідного шляху аналізу), а також із урахуванням елементів інших шляхів дослідження.

Такий вид застосування знань і вмінь має творчий характер і потребує відповідних здібностей. Однак навіть тих учнів, які не володіють особливим літературним талантом, слід включати в таку діяльність, оскільки вона дає змогу розвивати творчу уяву та художнє мислення. Під час її проведення учні не тільки реалізують свої комплексні знання про конкретний жанр, але й демонструють, розвиваючи далі, свої вміння їх творчо втілювати.

Художньо-творчий рівень застосування знань і вмінь доречно використовувати тільки тоді, коли школярі опанували аналітичний, тобто здатні здійснювати самостійні жанрові дослідження.

На початкових етапах така робота відбувається з допомогою відповідних пам’яток-схем, що, безперечно, полегшує діяльність школярів, робить результат прогнозованим, тобто існує більша ймовірність, що написане учнями відповідатиме параметрам обраного жанру.

Повністю самостійне написання художніх творів означає, що учні засвоїли властивості певного жанру, здатні здійснювати жанрові та інші дослідження й перейшли на вищий рівень – власного творчого процесу.

Застосування знань і вмінь може відбуватися **в стандартних і змінених умовах**. Стандартними умовами слід вважати такі, коли учні використовують знання і вміння на матеріалі відомого їм (вивченого)

художнього твору. Відповідно змінені умови – це самостійна дослідницька робота школярів із невідомими текстами. Тут ступінь складності підвищується. Тому допомога вчителя буде не зайвою, якщо механізм опрацювання твору на основі певного шляху аналізу учнями ще до кінця не засвоєний. Якщо ж школярі здатні виконати таку роботу одноосібно, то це означає, що вони досягли належної сформованості літературознавчої або літературно-творчої компетентності.

Змінювати умови можна в таких рамках:

1. Після вивчення твору одного автора вчитель пропонує учням інші його тексти, споріднені, виходячи із застосовуваного шляху аналізу, в сюжетно-змістовому, персонажному, тематичному, жанровому, стильовому, філософському або інших планах. Наприклад, після жанрового аналізу новели Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном» школярам пропонується здійснити аналогічне дослідження іншої (не вивченої) новели цього ж автора. Аналогічну роботу проводимо й в умовах решти шляхів аналізу. Риси «кларнетизму» (звукового космоцентризму) можна досліджувати не тільки на матеріалі програмових текстів П.Тичини, але й багатьох поезій зі збірки «Сонячні кларнети», не передбачених для прямого вивчення. Ця збірка дає широке поле для застосування учнями знань і вмінь здійснювати такі аналітичні вправи. Філософією екзистенціалізму пронизана поезія В.Стуса, що дає простір для повторюваності дій, спрямованих на її виявлення.

2. Використання творів інших письменників. Важливо, щоб тут зберігалася міжтекстуальна спорідненість, необхідна для певного типу дослідження, між вивченим і новим матеріалом. Так, образну систему теоцентричного змісту можна аналізувати в поемі І.Франка «Мойсей», драматичній поемі Лесі Українки «Одержима», повісті М.Коцюбинського «Тіні забутих предків», поемі П.Тичини «Золотий гомін». Якщо вчитель

запропонує учням виконати цю роботу самостійно, то тим самим він створить ситуацію, коли школярі повинні проаналізувати названу грань програмового тексту, опираючись на власні попередньо вже сформовані можливості.

Отже, контроль, корекція і застосування літературознавчих знань та вмінь – це дидактичні завдання спорідненого типу, що перебувають у зв'язках наступності. Учитель повинен уміти здійснювати плавний перехід від контролю до застосування, усвідомивши той момент, коли учні вже готові до цього.

The article defines the main standards of testing, correcting and applying students' literature-related knowledge and skills in school education. The author outlines functions of these activities, their conditions and variability, and establishes links between them. He addresses the relevant didactic purpose of lesson stages and whole lessons and develops the needed learning situations.

Key words: testing, correcting, applying, lesson stage, lesson, testing and learning situation, learning and developing situation.

Література

1. Бандура О. Засвоєння понять з теорії літератури // Наукові основи методики літератури /За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – С.115-121.
2. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Кудряшов Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
4. Онищук В.І. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1973. – 159 с.

5. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.

Literatura

1. Bandura O. Zasvojenna ponat z teoriji literatury // Naukovi osnovy metodyky literatury / Za red. N.J.Volochynoji. – K.: Lenvit, 2002. – S.115-121.

2. Brazhe T.G. Zselosnoje izuchenije epicheskogo proizvedenija. – M.: Prosveschenije, 1964. – 304 s.

3. Kudrachov N.I. Vzaimosvaz metodov obuchenija na urokah literatury. – M.: Prosveschenie, 1981. – 190 s.

4. Onyschuk V.I. Typy, struktura i metodyka uroku v shkoli. – K.: Radanska shkola, 1973. – 159 s.

5. Stepanyshyn B.I. Literatura – vchytel – uchen. – K.: Osvita, 1993. – 240 s.